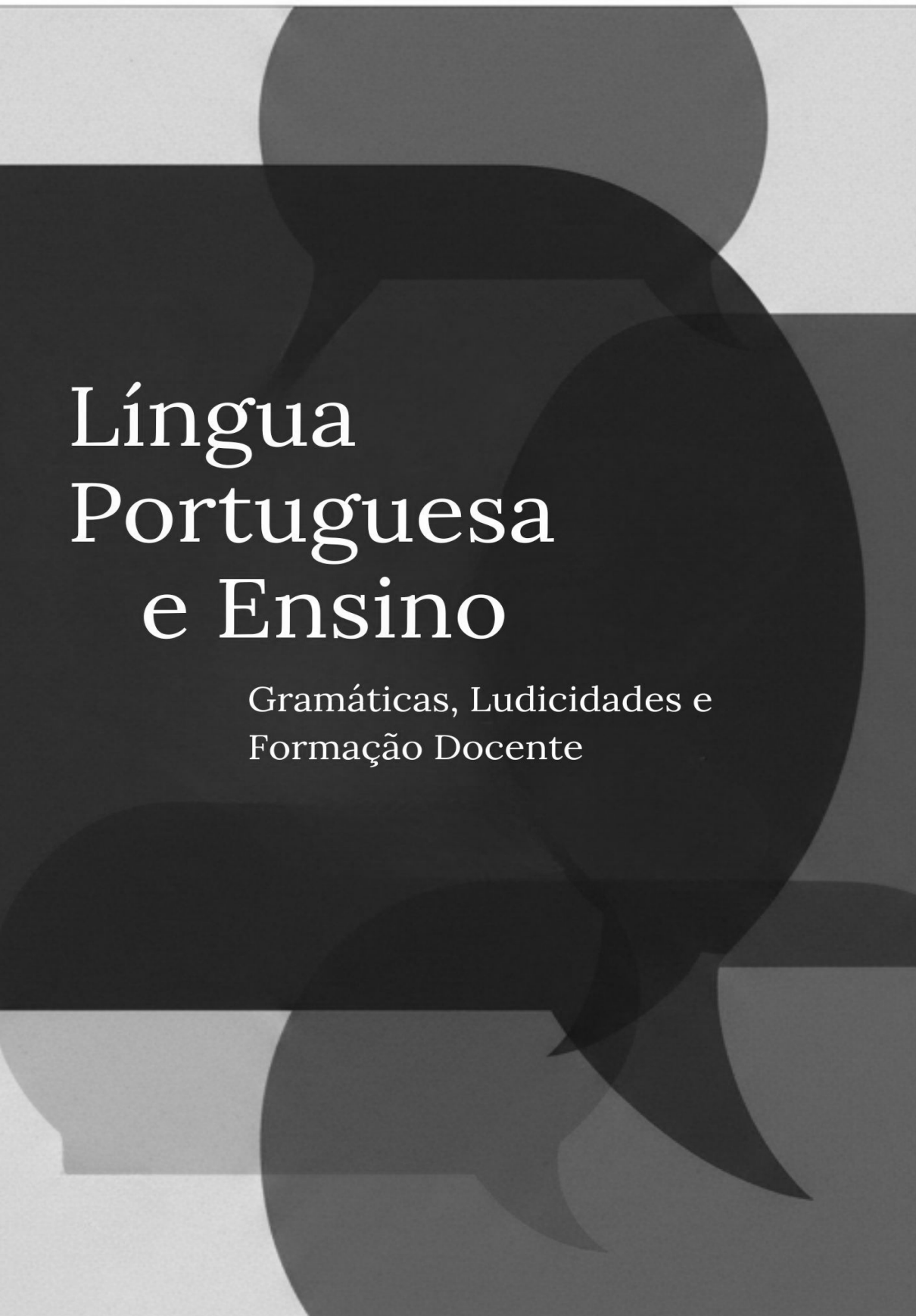


Micheli Rosa
Marieli Rosa
Cindy Mery Gavioli-Prestes
Organizadoras

Língua Portuguesa e Ensino

Gramáticas, Ludicidades e
Formação Docente

Texto e Contexto
EDITORA

The background features a dark horizontal band across the middle, with several overlapping circles in various shades of gray. The title is written in white serif font on the dark band.

Língua Portuguesa e Ensino

Gramáticas, Ludicidades e
Formação Docente

Copyright © 2026 by Micheli Rosa, Marieli Rosa e Cindy Mery Gavioli-Prestes
Todos os direitos reservados às organizadoras

Capa, projeto gráfico, diagramação e revisão final de edição: Equipe Texto e Contexto Editora

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Língua portuguesa e ensino [livro eletrônico] :
gramáticas, ludicidades e formação docente /
organização Micheli Rosa , Marieli Rosa , Cindy
Mery Gavioli-Prestes. -- Ponta Grossa, PR :
Texto e Contexto Editora, 2026.
PDF

Bibliografia.
ISBN 978-65-6080-118-9

1. Atividades lúdicas 2. Gramática 3. Formação
docente - Metodologias ativas 4. Língua portuguesa -
Estudo e ensino I. Rosa, Micheli. II. Rosa, Marieli.
III. Gavioli-Prestes, Cindy Mery.

26-383929.0

CDD-469.07

Índices para catálogo sistemático:

1. Língua portuguesa : Estudo e ensino 469.07

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Texto e Contexto Editora
www.textoecontextoeditora.com.br
contato@textoecontexto.com.br
Tel. (42) 98883-4226

SUMÁRIO

5

Apresentação

7

Fonotwister: uma proposta lúdico-pedagógica para o ensino de acentuação

Martin Anhaia e Andressa Toni

31

Para além da classificação gramatical: discutindo estratégias e ludicidade para o ensino de gramática

Jessica Cristo, Marciéle Loures e Cindy Gavioli-Prestes

50

Entre presenças e distâncias: (sobre)vivências no estágio supervisionado de Língua Portuguesa

Bruna Junges e Mariangela Lunardelli

69

Adjuntos verbais e nominais no ensino escolar: limites e possibilidades da “Gramática Reflexiva”

Martin Anhaia e Cindy Gavioli-Prestes

88

Da Pedagogia dos Multiletramentos ao Transletramento em TEIA: cultura digital, letramento numérico e ensino

Luciana Espíndola Corrêa

118

Semântica e ensino de Língua Portuguesa: sentidos, discurso e práticas no contexto escolar

Gabriel Senna, Juan Ribeiro e Cindy Gavioli-Prestes

140

Construindo a argumentação acadêmica de estudantes universitários: resultados de uma prática pedagógica

Silvana Silva e Bianca Mueller

159

Estágio Pedagógico Voluntário no curso de Letras Português: relato de experiência (O jogo Uno e as orações)

Micheli Rosa e Cindy Gavioli -Prestes

173

Sobre as organizadoras e autores

APRESENTAÇÃO

É com renovada alegria que apresentamos o segundo volume da obra “Língua Portuguesa e Ensino: Metodologias, Ludicidade e Formação Docente”. Se no volume anterior nossa lente se voltou para os discursos e as práticas sociais, este E-book dedica-se ao «fazer» pedagógico, às estratégias de sala de aula e à jornada de formação daqueles que ensinam.

Este livro, assim como o primeiro, é fruto de uma trajetória compartilhada entre as organizadoras. É o resultado de anos de debates, trocas de ideias e uma crença inabalável de que a teoria e a prática devem caminhar de mãos dadas. Aqui, a partilha de saberes materializa-se em propostas que buscam tornar o ensino de Língua Portuguesa mais dinâmico, reflexivo e, acima de tudo, humano.

Fiel ao pensamento freiriano de que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, este volume oferece ao leitor ferramentas para repensar o ensino da gramática, da semântica e da acentuação. Através da ludicidade, exemplificada em propostas criativas como o jogo Fonotwister ou o uso do Uno para o ensino de sintaxe, as autores e autoras demonstram que é possível superar o ensino puramente classificatório, transformando a norma em um objeto de reflexão científica e descoberta lúdica.

A obra percorre ainda os caminhos da formação docente, trazendo à luz as (sobre)vivências do estágio supervisionado nos cronotopos pandêmico e pós-pandêmico, bem como as ricas experiências do Estágio Pedagógico Voluntário. Discute-se também a construção da argumen-

tação no ensino superior através do modelo de Toulmin e a integração tecnológica necessária por meio do Transletramento em TEIA, mostrando que a escola deve estar em constante diálogo com a cultura digital e o letramento numérico.

Desejamos que este segundo volume seja uma fonte de inspiração para professores e pesquisadores. Que estas páginas incentivem a busca por novas metodologias e fortaleçam o compromisso com uma educação que seja, ao mesmo tempo, rigorosa em sua fundamentação teórica e transformadora em sua aplicação prática.

Boa leitura e ótimas reflexões!

FONOTWISTER: UMA PROPOSTA LÚDICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE ACENTUAÇÃO

Martin Divonzir Anhaia

Andressa Toni

PONTO DE PARTIDA

O ensino da acentuação gráfica na Língua Portuguesa ocupa lugar recorrente nos currículos da educação básica e costuma ser abordado por meio de regras classificatórias, listagens normativas e memorização de “macetes” e mnemônicos – como os conhecidos RouXiNoL, cAbElO, PS! UM XURI NÃO LÃ e tantos outros que podem ser encontrados na Internet, principalmente em canais sobre vestibular. Embora esse tipo de apresentação tenha aplicação funcional, ela frequentemente limita a compreensão do sistema acentual, apresentando-o como um conjunto de regras arbitrárias – quando, em verdade, trata-se de um fenômeno de base linguística regular, estruturado por princípios fonológicos que orientam a distribuição do acento nas palavras do português brasileiro.

Nesse cenário, abordagens que favorecem a reflexão sobre padrões regulares da língua, em vez da simples memorização de exceções, permitem que o estudante mobilize sua intuição linguística e compreenda o funcionamento do sistema de forma mais integrada. Em particular, propostas didáticas como as de Pacheco e Oliveira (2021) e Malaguth (2022), que buscam tornar explícita a relação entre estrutura silábica, tonicidade e acento gráfico, podem contribuir para uma aprendizagem mais consistente.

Seguindo esta linha, este capítulo apresenta o *Fonotwister*, um jogo didático desenvolvido para o ensino da acentuação gráfica a partir de uma perspectiva fonológica, reflexiva e lúdica, que utiliza palavras inventadas para promover o desenvolvimento da consciência fonológica e a compreensão da lógica subjacente ao sistema de acentuação gráfica do

português brasileiro, evitando a memorização lexical e estimulando a aplicação consciente das regras de acentuação.

Ao longo do capítulo, discute-se o problema do ensino tradicional da acentuação gráfica, reflete-se sobre as convenções ortográficas que embasam a presença ou a ausência dos acentos gráficos (') e (^) nas palavras, descreve-se a estrutura e o funcionamento do *Fonotwister* e analisam-se suas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa.

A GENTE APRENDE, MAS NÃO ENTENDE

No ensino escolar, as regras de acentuação gráfica costumam ser apresentadas como um conjunto de instruções relativamente estanques, organizadas a partir de classificações como oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Formulações do tipo “toda proparoxítona é acentuada”, “oxítonas terminadas em *a, e, o* ou *em* são acentuadas” ou “paroxítonas terminadas em *l, n, r, x* ou *ps* recebem acento” são amplamente difundidas em materiais didáticos e práticas pedagógicas.

Da forma como são apresentadas, as regras de acentuação gráfica constituem-se como um conjunto desconexo a ser memorizado. Para ilustrar como o acento gráfico é abordado em livros didáticos – mesmo naqueles que se propõem a uma maior reflexão linguística –, veja-se o material de Abaurre, Abaurre e Pontara (2018, p. 140) na Figura 1. Nele observa-se que, apesar da ponderação sobre a diferença entre oralidade e escrita e o destaque dado à função do acento na ortografia (“O princípio geral em que se baseiam as regras de uso do acento gráfico é o de *assinalar as palavras que fogem do padrão de tonicidade mais comum observado na língua falada*”; “a acentuação gráfica tem por objetivo *registrar o timbre aberto ou fechado* de determinadas vogais *e/ou a tonicidade* de determinadas palavras”, grifo nosso), na prática, o “padrão mais comum de tonicidade” não é apresentado, e nem a relação essencial entre tonicidade e tipo silábico é explicitada.

Embora essas regras descrevam adequadamente os padrões ortográficos da língua, sua apresentação isolada tende a ocultar o fato de que a acentuação gráfica se fundamenta em princípios fonológicos regulares. Em particular, a distribuição do acento gráfico no português brasileiro está relacionada à definição da tonicidade considerada não marcada ou marcada em uma palavra, e a ausência de uma abordagem que evidencie as regularidades fonológicas da língua leva os estudantes (e mesmo os professores) a perceberem o sistema acentual como arbitrário, dificultando o domínio proficiente da acentuação e também a aplicação das regras em contextos menos familiares. Nesse sentido, torna-se relevante propor estratégias didáticas que explicitem a lógica subjacente à acentuação gráfica e que permitam ao aprendiz reconhecer padrões recorrentes da língua, apoiando-se em sua própria intuição fonológica.

Figura 1: Tratamento da acentuação gráfica na tradição escolar

Recomenda-se ao professor que entre em contato com o texto integral do último Acordo Ortográfico (1990), posto em prática em 2009 por todos os membros da CPLP e disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acordoortografico.pdf>>.

- **coiser** (costurar) / **coizer** (cozinhar)
- **trás** (parte posterior) / **traz** (forma do verbo trazer)

O fonema /j/ pode ser representado por x ou por ch nas seguintes homófonas heterográficas:

- **cheque** (documento bancário) / **xaque** (jogada de xadrez)
- **tacha** (pequeno prego) / **taxa** (imposto)

Homógrafas heterofônicas

- **colher** (talher) / **colher** (apanhar, tirar, retirar)
- **começo** (início) / **começo** (1ª pessoa do singular do Presente do Indicativo do verbo começar)

Homófonas homógrafas

- **manga** (fruta) / **manga** (parte da roupa)
- **cabo** (parte de um objeto usado para segurá-lo) / **cabo** (graduação militar imediatamente acima do soldado)

O uso de acentos gráficos na escrita

Embora a escrita não seja uma transcrição da fala, ela procura, em muitos casos, registrar alguns aspectos importantes da pronúncia das palavras, como a posição da sílaba tônica.

Na língua portuguesa, todas as palavras de mais de uma sílaba têm uma das sílabas pronunciada de modo mais acentuado — ou mais “forte” — do que as demais. Isso é o que determina a tonicidade das palavras. A gramática classifica as palavras, de acordo com a sua tonicidade, em **oxítonas**, **paroxítonas** e **proparoxítonas**. Também são considerados tônicos alguns **monossílabos**.

Lembre-se

As palavras **oxítonas** são aquelas em que a tonicidade está na última sílaba; **paroxítonas** são aquelas em que a tonicidade está na penúltima sílaba; e **proparoxítonas** são aquelas em que a tonicidade está na antepenúltima sílaba. **Monossílabos** são palavras de uma só sílaba.

Do ponto de vista da língua falada, todas as palavras (à exceção dos monossílabos átonos) apresentam uma sílaba tônica. Mas, na escrita, só algumas recebem acento gráfico.

O uso da acentuação gráfica tem por objetivo registrar o timbre aberto ou fechado de determinadas vogais e/ou a posição do acento tônico em algumas palavras.

O princípio geral em que se baseiam as regras de uso dos acentos gráficos é o de assinalar as palavras que fogem do padrão mais comum de tonicidade observado na língua falada.

Regras de uso dos acentos

Palavras oxítonas

- Acentuam-se as palavras oxítonas terminadas nas vogais -a, -e, -o (seguidas ou não de -s): **pô, pês, pô, sofô, pojó, curió, czaró, babô**.

Palavras paroxítonas

Recebem acento gráfico as palavras paroxítonas terminadas em:

- -i, -is, -us: **jóri, táxi, biquini, grátis, tênis, ônus, húmus**, etc.
- -l, -n, -r, -x, -ps: **réptil, amável, abdômeg, hífen, eter, tórax, bíceps**, etc.
- -ã, -ão, -ô, -ôo: **imã, ôfã, ôfãis, órgão, órgãos, bênção, bênções**, etc.
- -n, -ns: **ign, ignis, elétron, elétrons, plâncton, plânctons**, etc.
- -um, -uns: **álbum, álbuns, fórum, quórum**, etc.
- -ei, -eis: **vôlei, jóquei, jóqueis, cantareis, répteis, amáveis**, etc.

Palavras proparoxítonas

- Acentuam-se todas as palavras proparoxítonas. Exemplos: **álbi, lâmpada, paralelepípedo, sílabe**.
- Acentuam-se, ainda, as palavras terminadas em ditongo crescente (seguido ou não de -s) que admitem uma pronúncia com hiato final: **náuise, glória, secretária, rosário, espécies, vício, amendoim, argênto**.

O Acordo Ortográfico refere-se às palavras de mais de duas sílabas terminadas em ditongo crescente como “proparoxítonas aparentes”. Optamos por explicitar para os alunos a razão fonológica para tal decisão:

Nas palavras oxítonas e paroxítonas, acentuam-se o -i e o -u tônico dos hiatos quando ocorrem sozinhos na sílaba ou seguidos de -s (**Pi-a-u-i, ba-ú, a-i, tu-vi-ú, ju-í-zes, sa-í-do, bo-la-ú-s-tre**). Nessa regra, existem duas exceções para as palavras paroxítonas: não recebem acento o -i e o -u tônico dos hiatos quando forem precedidos por ditongo (**hi-u-ca, fei-u-ra, tã-i-smo, Squi-pel**, ou quando a sílaba seguinte for iniciada por -nh (**ra-i-nha, ta-i-nha**)).

Caso especial

ditongo final pode ser pronunciado como um hiato, situação em que essas palavras tomam-se proparoxítonas: glô-ri-a / glô-ri-a.

Acentos diferenciais

Acentuam-se as formas verbais indicativas de 3ª pessoa do plural dos verbos **ter** e **vir** (e seus compostos), para distingui-las da forma da 3ª pessoa do singular: **ele tem** → eles **têm**; **ele vem** → eles **vêm**.

Outros casos em que o acento diferencial é necessário:

- **pôr** (infinitivo verbal, encontrado também no substantivo composto **pôr do sol**), **por** (preposição);
- **quê** (substantivo, interjeição, pronome quando ocorre no final de enunciado), **que** (demais funções e ocorrências);
- **porquê** (substantivo), **porque** (conjunção);
- **pode** (forma verbal de 3ª pessoa do singular, passado), **pode** (forma verbal de 3ª pessoa do singular, presente).

O Acordo Ortográfico não faz mais referência a monossílabos tônicos com relação às regras de acentuação gráfica. Para evitar que monossílabos terminados em -em (bem, nem, sem), -em (sem), -em (sem) sejam acentuados, foi necessário explicitar que somente as palavras oxítonas com mais de uma sílaba terminadas em -em/-ens devem receber acento.

Fonte: Retirado de Abaurre, Abaurre e Pontara (2018, p. 140)

Acento Tem lógica?

Embora a Figura 1 contenha uma boa descrição do fenômeno da acentuação gráfica, listando todas as terminações consonantais e vocálicas que exigem a presença do acento de acordo com sua tonicidade, ela não contém uma explicação capaz de justificar ou não o uso do acento, não permitindo que a real função da marca gráfica seja acessada: a de forçar que a tonicidade recaia em uma posição silábica não natural à leitura.

Essa explicação, de natureza fonológica, mostra-se bastante clara quando pseudopalavras são utilizadas: pense em uma palavra inventada como *tarupo* e leia-a em voz alta. Qual sílaba recebeu a tonicidade em sua primeira leitura, TA, RU ou PO? A maioria dos brasileiros diria intuitivamente que RU é a sílaba mais forte desta palavra nunca antes lida ou ouvida, tornando-a uma paroxítona, *taRUpo*¹ – diferentemente de um falante de latim, que certamente diria que a sílaba TA deve ser a mais forte (*TARupo*), ou de francês, que provavelmente leria a sílaba PO como tônica (*taruPO*). Isso porque, em francês, as palavras costumam apresentar tonicidade fixa na última sílaba; já em latim, a tonicidade padrão recai na antepenúltima sílaba, modificando-se quando consoantes posvocálicas estão presentes na penúltima sílaba.²

1. Utilizaremos as letras maiúsculas para demarcar a sílaba tônica dos exemplos utilizados no artigo.

2. Na acentuação em latim, a penúltima sílaba da palavra atrai o acento quando sua posição posvocálica está preenchida, como nos exemplos (a)-(d) abaixo, mas não quando esta posição está vazia, como em (e-f) – neste caso, o acento se posiciona na antepenúltima sílaba. Não existem oxítonas em latim, o que justifica a presença de consoante posvocálica final, mas não a tonicidade final de (e-f). Exemplos adaptados de Collischonn (1999:94):

(a) *pa.ra.BEL.lum* (b) *pe.PER.ci* (c) *a.MI.ci* (d) *tra.DUC.tio* (e) *IN.te.ger* (f) *A.la.crem*

Isso significa dizer que a maioria das palavras em latim é proparoxítona, não havendo oxítonos, diferentemente do português, que apresenta grande quantidade de paroxítonas (68,5%) e oxítonas (25,9%), mas poucas proparoxítonas (4%) (BENEVIDES, 2020, p. 193). Uma pesquisa interessante a ser instigada entre os alunos é: se o português se origina do latim, de onde surgiram nossas palavras oxítonas? Ao listar palavras oxítonas familiares, como *abacaxi*, *açaí*, *saci*, *jacaré*, *café*, *Paraná*, *Guaraniaçu*, *xixi*, *cocô*, *papá*, *mamãe*, *papai*, *vovó*, *pepê*, dentre muitas outras, notamos que muitas delas apresentam origem indígena ou africana, cujas línguas apresentavam preferência pelo padrão acentual oxítono. Outras são do universo infantil, que também apresentam preferência pela tonicidade final. Para uma discussão aprofundada, cf. Santos (2007) para a fala infantil e Mistieri (2013) para uma comparação entre línguas indígenas brasileiras.

Repare agora o que acontece ao modificarmos nossa pseudopalavra adicionando uma letra R posvocálica, formando *tarupor*. Provavelmente agora sua leitura modificou a tonicidade para a sílaba POR. Repare que o R em si não é a causa desta modificação: *tarupro* mantém a tonicidade no RU, mesmo tendo a letra R inserida na mesma sílaba. A diferença, aqui, não está na sílaba nem no som, mas na estrutura silábica: *tarupor* forma um tipo de sílaba que Bisol (1999) chama de pesada, com a posição posvocálica (também chamada de *coda*) preenchida – o que, em português, atrai o acento para a sílaba.³ Exemplos como *tarupol* e *tarupom* também apresentam o mesmo efeito de peso silábico, atraindo a tonicidade para formar oxítonas. Nestes casos, se a língua quisesse exigir uma leitura “não natural” dessas palavras – uma leitura paroxítona ou proparoxítona, por exemplo –, seria necessário utilizar um acento: *tarúpor* e *tárupom* são a forma que a ortografia encontra para fazer com que esses itens sejam lidos como *taRUpor* e *TArupom*, respectivamente, e não como as oxítonas *taru-POR* e *taruPOM* naturalmente preferidas.

Todos estes exemplos apresentam estrutura silábica semelhante: se substituirmos as consoantes de *tarupor*, *tarupol* e *tarupom* pela letra C, e as vogais pela letra V, utilizando pontos (.) para marcar as sílabas, teremos um mesmo esqueleto: CV.CV.CVC. É justamente a sílaba CVC que, por ter sua posição posvocálica preenchida (portanto, pesada), atrai a tonicidade da palavra. O mesmo ocorreria se a posição fosse ocupada por uma semivogal (também chamada de glide)⁴, formando um ditongo decrescente como *tarupoi*, CV.CV.CVG, como ilustrado em (1):

3. Por fugir ao escopo do trabalho, não vamos discutir as propostas de algoritmo acentual disponíveis ao português. Adotamos a proposta de peso silábico de Bisol (1994) por sua transposição didática mais prática, já que propostas como Lee (2007) exigiriam ao menos o conhecimento do que seria uma vogal temática (o que, em geral, é apresentado posteriormente na escola).

4. É importante distinguir as semivogais das vogais plenas, já que um ditongo crescente como *tarupio* não atrai acento na última sílaba da palavra, já que a semivogal se encontra em posição prevocálica. Utilizar somente o código V para vogais e semivogais implicaria que ambos os ditongos seriam marcados como CVV, apesar de terem comportamento acentual diferente.

(1)

C	V	.	C	V	.	C	V		C	V	.	C	V	.	C	C	V
t	a		r	u		P	o		t	a		r	u		p	r	O
C	V	.	C	V	.	C	V	C	C	V	.	C	V	.	C	V	G
t	a		r	u		P	o	r	t	a		r	u		p	o	I
t	a		r	u		P	o	l	t	a		r	u		p	ã	O
t	a		r	u		P	o	m	t	a		r	u		p	e	U

O que os exemplos acima demonstram é que o padrão de tonicidade mais comum do português é paroxítono, mas ele pode se modificar a oxítono quando existir uma sílaba pesada (CVC ou CVG) no fim da palavra. Proparoxítonas, por sua vez, são espontaneamente pouco formadas e não são sensíveis ao peso silábico – pseudopalavras como *tarlupo* ou *tarlupom*, por exemplo, ainda manteriam tonicidade paroxítona e oxítona, respectivamente, apesar de a antepenúltima sílaba ser pesada. Interessantemente, quando sílabas pesadas ocupam a penúltima e a última posição, como *talurpol* ou *topelbar*, a preferência dos falantes se mantém oxítona, *tarurPOL* e *topelBAR*.

Note-se nos exemplos em (1) que as consoantes que podem ocupar a posição posvocálica e atrair tonicidade são representadas pelas letras R, L e M (ou N) – ou outras que excepcionalmente venham a ocupar essa posição, como *tarupox*, *tarupops*. O som de S, embora possa ocupar esta posição silábica, não atrai tonicidade por razões morfológicas e históricas. Compare, por exemplo, *tarupos* com *tarupor*, *tarupol* e *tarupom* e note que o primeiro se mantém paroxítono enquanto os demais realizam-se preferencialmente como oxítonas. Repare que essa regularidade pode ser vista nas regras tradicionais de acentuação: de volta à Figura 1, veja que a presença opcional do S está sempre marcada (“Acentuam-se as palavras oxítonas com mais de uma sílaba terminadas em -em, -ens”, “Acentuam-se as palavras oxítonas terminadas em ditongo aberto e tônico -êi, -éu e -ói

(seguidas ou não de -s)”, “Recebem acento gráfico as palavras paroxítonas terminadas em -um, -uns, -i, -is [...]”, enquanto as demais consoantes são listadas de forma isolada, sem discutir que todas constituem um mesmo fenômeno: o peso silábico.

Do ponto de vista quantitativo, a ação do peso silábico pode ser verificada na Tabela 1: analisando dados do corpus ABG de fala oral, Benevides (2020) encontra que 81,3% das palavras que apresentam sílaba final pesada são oxítonas, enquanto 91,2% das palavras que apresentam sílaba final leve são paroxítonas, conformando-se ao padrão intuitivo delineado acima. Por outro ângulo, tem-se que 86,5% das oxítonas apresentam sílaba final pesada e 95,9% das paroxítonas apresentam sílaba final leve.

Tabela 1 – Quantitativo da relação sílaba x tonicidade

	Sílaba pesada			Sílaba leve			Total
	-C	-G	Total	-S (plural)	-V	Total	
Oxítonas	2.447 (74,4%)	4.827 (85,2%)	7.274 (81,3%)	589 (5,2%)	542 (1,8%)	1.131 (2,8%)	8.405 (16,9%)
Paroxítonas	751 (22,8%)	834 (14,7%)	1.585 (17,7%)	9.651 (85,9%)	27.465 (93,3%)	37.116 (91,2%)	38.701 (78%)
Proparoxítonas	89 (2,7%)	4 (0,07%)	93 (1%)	1.001 (8,9%)	1.445 (4,9%)	2.446 (6%)	2.539 (5,1%)
Total	3.287	5.665	8.952	11.241	29.452	40.693	49.645

Fonte: adaptado de Benevides (2020, p. 194)

Quantitativamente, portanto, contraexemplos ao padrão geral de tonicidade do português (paroxítono sensível ao peso silábico) existem, como nas palavras *café*, *sofá*, *lavável*, *móvel*; sua presença, contudo, é diminuta comparada às palavras que seguem a regularidade tônica da língua.

Essas exceções, apesar de não afetarem o uso da marcação gráfica, podem por vezes interferir na produção das pseudopalavras – o que é especialmente relevante ao presente capítulo porque o jogo aqui proposto, o *Fonotwister*, utiliza-se de pseudopalavras. Embora em geral concordantes com o padrão quantitativo acima, nem sempre os falantes apresentarão mesmo comportamento em relação às pseudopalavras. Isso ocorre porque, conforme Benevides (2020, 2024), outros fatores além do padrão fonológico de peso silábico influenciam na atribuição de tonicidade de pseudopalavras, tais como a proximidade com as palavras já existentes na língua, informações morfológicas e o tipo de segmento mobilizado na sílaba. Testes experimentais feitos pela autora em pseudopalavras com padrão CV.CV.CVC mostram que cerca de 30% das respostas apontam tonicidade paroxítona aos estímulos, contrariando a resposta oxítona esperada. Por exemplo, uma pseudopalavra como *carafer* ou *galavel*, que por ter sílaba final pesada teria leitura oxítona esperada, *caraFER* e *galaVEL*, pode também ser lida como paroxítona, *caRAfer* e *gaLAvel*, por sua proximidade às palavras *caráter* e *lavável* do português. Do mesmo modo, palavras em que os falantes reconhecem morfemas podem também ter sua leitura esperada contrariada: no experimento, *catimo* e *pelogo* foram lidas como proparoxítonas em parte de suas ocorrências, *CAtimo* (26,9%) e *PElogo* (12,88%), por sua proximidade a sufixos que em geral formam proparoxítonas, *finíssimo*, *limpíssimo*, *biólogo*, *fonólogo*. Isso demonstra que outros fatores além da relação com a estrutura silábica influenciam a atribuição da tonicidade – o que pode ser usado para justificar e discutir possíveis respostas não concordantes dos alunos a algumas das pseudopalavras apresentadas no *Fonotwister*. Nestes casos, é interessante avaliar coletivamente, junto da turma, se a discordância se refere a uma propriedade específica da pseudopalavra ou se se aplica regularmente na fala do aluno/da turma.

Já em relação à qualidade segmental, um ponto interessante destacado por Benevides (2020) é a preferência pela formação de oxítonas em sílabas leves terminadas com as vogais I e U – um padrão que vai ao

encontro da história da formação da ortografia portuguesa. Santiago-Almeida (2007), ao discutir a primeira descrição do uso do acento gráfico e das primeiras regras ortográficas do português, contido na gramática de Fernão de Oliveira (1536)⁵, aponta que a escrita de I e U finais representa sons tônicos. Em outras palavras, convencionou-se que as letras E e O devem ser usadas ortograficamente para demarcar sons átonos em fim de palavra – como em *gato*, *pele* – enquanto I e U são usados em fim de palavra para demarcar sons tônicos – *peru*, *urubu*, *caqui*, *cariri*. Compare, por exemplo, os pares do português *PAre* e *paRI*, *BAMbo* e *bamBU* para visualizar a relação entre as letras E/I, O/U. Desta regularidade ortográfica surge a regra de que paroxítonas terminadas em I e U devem ser acentuadas, como em *cáqui*, *júri*, *bônus*, *jiu-jítsu* – afinal, a leitura convencional seria oxítona –, bem como a regra de que oxítonas terminadas em A, E e O devem ser acentuadas – afinal, sua leitura convencional seria paroxítona. Isso se reflete, no âmbito das pseudopalavras, em uma preferência pela leitura oxítona de *cesisis*, *labuvi*, *pizifu*, *vanelu* em Benevides (2022).

Mesmo com as especificidades trazidas pelas pseudopalavras, a proposta de trabalho acentual aqui apresentada é semelhante à de Pacheco e Oliveira (2021), que utilizam palavras existentes em português para propor um Algoritmo de Acentuação Gráfica, definido como “um dispositivo lógico [...] que tem como princípio norteador a hipótese de que diacríticos são um meio de sinalizar na escrita aspectos não marcados da fonologia, especificamente, a tonicidade silábica e o status fonológico das vogais /i, u/”, e que se constitui como “uma sequência de ações executáveis que visam à aplicação correta da acentuação gráfica, que promovam o ensino e o uso do acento gráfico de forma mais intuitiva e automática” (Pacheco, Oliveira, 2021, p. 919; 928). Tal algoritmo toma como base a relação entre a estrutura silábica e a tonicidade, considerando a função de excepcionalidade da marcação gráfica, já que “o acento gráfico anula

5. O *fac-símile* da primeira gramática do português pode ser acessado no site da Biblioteca Nacional de Portugal. Disponível em: <https://purl.pt/120>. Acesso em 30 de dez. 2025.

o acento natural e acentua outra vogal tornando forte o que seria naturalmente fraca” (Silva, 2007, p. 13, *apud* Pacheco e Oliveira, 2021, p. 928).

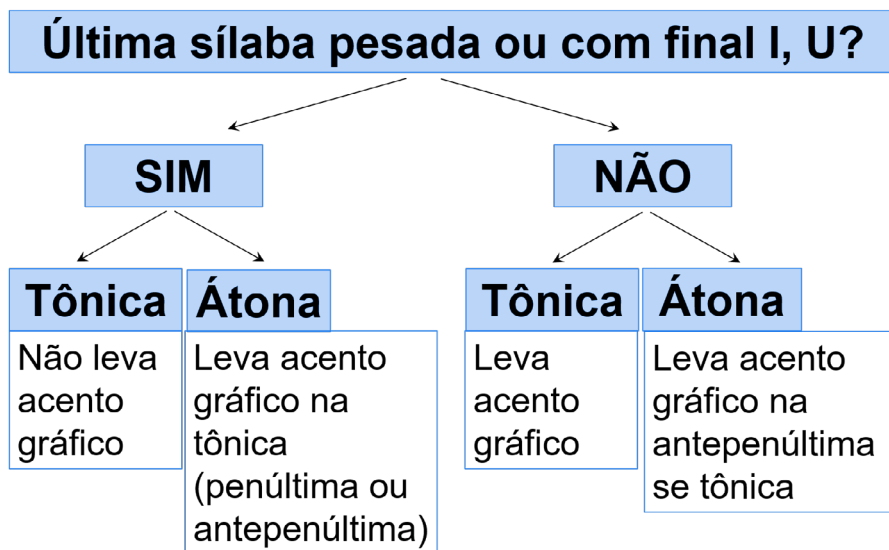
Pacheco e Oliveira (2021) apontam que pares como *paVOR* e *PARvo*, *aVAL* e *ALva*, *coMUM* e *MUNdo*, *paPAI* e *BAIle* são bons exemplos para ilustrar como a posição posvocálica preenchida atrai a tonicidade da palavra – e, portanto, não exigem uma pista visual como o acento gráfico para que sua proeminência silábica seja corretamente atribuída. Do mesmo modo, palavras como *cama*, *lama*, *janela*, *tigela*, *bolo*, *carpete* e *sorvete*, constituídas por duas últimas sílabas leves e que apresentam tonicidade paroxítona natural e previsível, também não exigem marca gráfica. Casos em que as duas últimas sílabas são pesadas, por sua vez, como em *quinTAL*, *bombOM*, *pasTOR*, são previsivelmente oxítonos, também não exigindo, portanto, a presença de acento gráfico. Assim, todos os elementos fora desta previsibilidade devem receber uma pista visual para “registrar, sinalizar as tonicidades marcadas, ou seja, excepcionais, considerando-se a estrutura silábica” (p. 932) – seja essa pista um acento gráfico ou a utilização das letras I e U, como listado no Quadro 1 e esquematizado na Figura 2:

Quadro 1: Regras gerais da tonicidade do português e marcação gráfica em suas violações

PAUTA ACENTUAL	MARCAÇÃO GRÁFICA
1) se a penúltima e a última sílaba forem pesadas, a última sílaba atrairá o acento.	Deve-se marcar graficamente quando a penúltima sílaba pesada for a tônica e não a última sílaba pesada: ‘máster’; ‘gérmen’; ‘órgão’; ‘mórmon’, ‘álbum’, ‘órfão’, ‘órfã’, ‘bêncão’, ‘câncer’, ‘repórter’, ‘infância’; ‘residência’. ⁷
2) se a penúltima ou a última sílaba for pesada, a sílaba que for pesada atrairá o acento.	Deve-se marcar graficamente quando a sílaba leve for a tônica e não a sílaba pesada: ‘tênuê’, ‘pátria’, ‘vênus’, ‘afável’, ‘sêmen’; ‘caráter’, ‘imã’, ‘sótão’, ‘fórum’, ‘vírus’; ‘gambá’; ‘chimpanzé’; ‘complô’.
3) se a penúltima nem a última sílaba forem pesadas, a penúltima sílaba atrairá o acento.	Deve-se marcar graficamente quando a última sílaba leve for a tônica e não a penúltima sílaba leve: ‘xodó’, ‘robô’, ‘chaminé’, ‘ipê’, ‘comitê’, ‘maracujá’, ‘sofá’, ‘crachá’, exceto na presença das letras i, u (S).
	Deve-se marcar graficamente sempre que a antepenúltima sílaba for a tônica, independentemente de ser uma sílaba pesada ou leve. Ex.: ‘árvore’, ‘lâmpada’; ‘número’, ‘pêssego’.

Fonte: Pacheco e Oliveira, 2021, p. 931

Figura 2: Algoritmo de acentuação gráfica



Fonte: Adaptado de Pacheco e Oliveira (2021, p. 933)

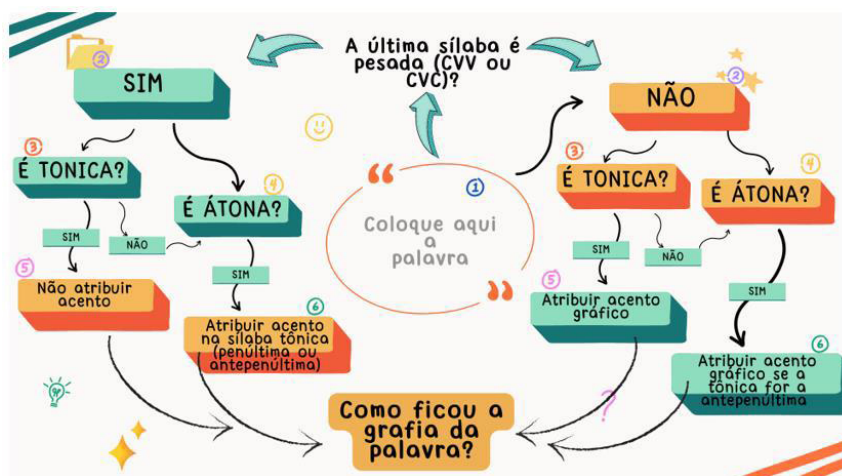
As autoras chamam atenção para três exceções ao esquema acima: palavras como *troféu*, *chapéu*, *anzóis*, *faróis*, *alguém*, *parabéns* e *vintém* recebem acento apesar da presença do elemento posvocálico, tornando a acentuação redundante; a presença da marca gráfica se dá, de acordo com as autoras, para que o timbre aberto ou fechado da vogal dessas palavras seja demarcado. O contrário ocorre com exemplos como *jovem*, *nuvem*, *garagem* e *homem*, que deveriam receber acento gráfico por tratarem-se de paroxítonas terminadas em sílaba pesada. A ausência de acento, nesses casos, é atribuída à variação na pronúncia da consoante nasal, muitas vezes apagada na fala e dicionarizada: *garagem/garage*, *gérmen/germe*, *abdômen/abdome*.

O terceiro caso excepcional descrito pelas autoras trata-se, em verdade, de uma utilização diferencial do acento gráfico, que demarca a qualidade silábica ou assilábica das (semi)vogais I, U em exemplos como *baú* e *pau*, *cuíca* e *muito*, *saúde* e *saudade*. Nestes casos, o acento gráfico é utilizado para demarcar se a pronúncia deve ser realizada como um ditongo ou um hiato. Raciocínio análogo justifica a ausência de acento

gráfico em palavras como *rainha*, *campainha*, *moinho*, *ainda*, *caindo*: nestas o acento gráfico não é utilizado para demarcar a silabicidade da vogal por não haver possibilidade de formação de ditongos, somente de hiatos. Em *juiz* e *raiz*, é a própria utilização da letra Z quem marca a impossibilidade de formação de ditongos (diferentemente de *país/país*, *cais/caís*). Aqui, a heterogeneidade na marcação da silabicidade recai na história das convenções ortográficas do português, e não no acento gráfico *per se*, constituindo-se como casos especiais que merecem explicação separada (e posterior à explicação geral) em aula.

Transformando o algoritmo de Pacheco e Oliveira (2021) em uma sequência didática, Malaguth (2022) propõe um conjunto de 5 oficinas para o 7º ano do Ensino Fundamental que trabalham a divisão das sílabas, a estrutura silábica, o peso silábico e a excepcionalidade das proparoxítonas, culminando na criação do jogo trazido na Figura 3:

Figura 3: Jogo de tabuleiro sobre o Algoritmo de Acentuação Gráfica



Fonte: Malaguth (2022, p. 118)

No trabalho, Malaguth (2022) realiza uma avaliação diagnóstica e compara os resultados antes e depois da aplicação das oficinas e do jogo da Figura 3, comparando também a realização das oficinas *versus* do método tradicional do ensino de acento gráfico proposto pelo livro didá-

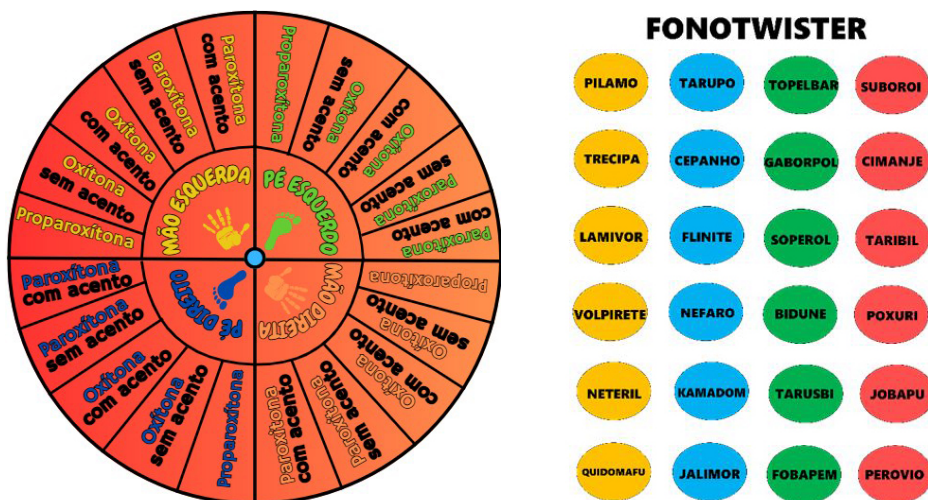
tico. Os resultados são surpreendentes: enquanto pelo método tradicional os alunos aumentaram sua taxa de acertos pré e pós intervenção entre 4,4% a 12,8% (com queda entre -5,4% a -9,1% em alguns casos), pelo método proposto por Pacheco e Oliveira (2021) as taxas pré e pós intervenção aumentaram entre 17,2% a 31,9%, demonstrando que o ensino explícito das relações fonológicas presentes na ortografia é bastante positivo.

O jogo proposto no presente capítulo, o *Fonotwister*, aplica o mesmo Algoritmo de Acentuação Gráfica de Pacheco e Oliveira (2023) em pseudopalavras a fim de mobilizar a intuição fonológica do falante sobre a formação de oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Ao promover reflexão sobre a regularidade acentual, o objetivo do jogo é explicitar a relação regular entre estrutura silábica, tonicidade e acento gráfico, demonstrando que (') e (^) têm função de sinalizar formas acentuais marcadas (ou seja, posições acentuais menos intuitivas considerando o tipo de sílaba e de vogal que finalizam a palavra), além do timbre vocálico. Com a utilização de pseudopalavras, o jogo impede o acesso via memória visual e exercita a consciência fonológica.

DESCRIÇÃO DO JOGO

O *Fonotwister* é uma adaptação do jogo clássico *Twister*, concebida com fins pedagógicos para o ensino da acentuação gráfica. Assim como no jogo original, os participantes seguem instruções fornecidas por uma roleta (Figura 1), que indica uma parte do corpo e uma ação a ser realizada sobre um tapete (Figura 2) disposto no chão, e quem perder o equilíbrio é eliminado. No entanto, no *Fonotwister*, a roleta foi adaptada para incluir informações linguísticas relevantes, como na Figura 1:

Figura 1: Roleta e tapete do jogo



Fonte: Elaborado pelos autores

Cada jogada envolve a indicação de uma parte do corpo – pé direito, pé esquerdo, mão direita, mão esquerda – e de um tipo de palavra, classificada segundo a tonicidade e a presença ou não de acento gráfico – oxítona com/sem acento, paroxítona com/sem acento ou proparoxítona. É a partir desta roleta que a estrutura acentual (prosódica e ortográfica) da palavra a ser formada será sorteada.

Por sua vez, o tapete do jogo contém círculos coloridos, dentro dos quais estão dispostas pseudopalavras previamente selecionadas. Este tapete pode ser confeccionado em tecido com as pseudopalavras impressas, ou em TNT com as pseudopalavras pintadas com tinta acrílica, ou ainda em um grande rolo de papel *kraft* com as palavras escritas com canetão. Para não escorregar, o tapete deve ser afixado ao chão com fita adesiva.

Para jogar, o participante deve posicionar a parte do corpo indicada sobre uma pseudopalavra que corresponda à categoria acentual sorteada na roleta. Antes de concluir a jogada, o participante deve ler a palavra em voz alta e justificar sua escolha, explicando se a forma selecionada deve ou não receber acento gráfico, de acordo com a tonicidade preten-

dida. O professor, atuando como árbitro, válida ou não a resposta. O jogo prossegue até que um jogador perca o equilíbrio ou não consiga cumprir adequadamente a instrução proposta por três vezes (seja por erro de classificação, seja erro em justificar o acento).

O ponto-chave do *Fonotwister* é a utilização de pseudopalavras, que ativam a reflexão fonológica dos participantes. Por não serem convencionais, as pseudopalavras são flexíveis na sua tonicidade: todas as pseudopalavras podem ser oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas. Ou seja, *pilamo* pode ser pronunciado como *Pilamo*, *piLAmo* ou *pilaMO*. Para indicar qual das pronúncias é a pretendida, contudo, faz-se necessário utilizar uma marca gráfica – e, para seu emprego, o algoritmo de acentuação. Por exemplo, para a forma paroxítona *piLAmo* ser alcançada, não é necessário adicionar acento gráfico, pois a leitura mais natural e menos marcada desta palavra é, justamente, paroxítona; já para que a forma proparoxítona *Pilamo* seja alcançada, é necessário empregar o acento gráfico na antepenúltima sílaba, *pílamo*; por fim, para a forma oxítona *pilaMO* ser alcançada, faz-se necessário adicionar uma marca gráfica que determina não só que a sílaba tônica deve ser realizada na última sílaba, como também se a vogal <o> deve ter pronúncia aberta ou fechada: *pilamô* [pi.la'mo] ou *pilamó* [pi.la'mɔ]. O mesmo se aplica a *neteril*, com a diferença de que, neste caso, é a leitura oxítona *neteRIL* a menos marcada, dado o peso silábico da sílaba RIL (com consoante em posição posvocálica, CVC). Por isso, para transformar a palavra na paroxítona *neTERil*, faz-se necessário acentuar graficamente, *netéril* ou *netêril*; o mesmo para a proparoxítona *NEteril*, cuja ortografia seria *néteril* ou *nêteril*. Note-se que a escolha pelo emprego do acento agudo ou circunflexo ocorre somente com as vogais ortográficas <e, o, a>, que admitem as pronúncias [e, ɛ], [o, ɔ] e [a, ɐ].⁶

6. A natureza aberta ou fechada da vogal pode gerar duas outras reflexões fonológicas interessantes: primeiro, sobre a ausência de pronúncia aberta ou fechada nas vogais <i, u>. É possível que, por analogia a <A>, cujo som fechado é nasalizado e só ocorre frente a consoantes nasais (como em *câmera*, *âmbar*, *cânula*, *ângulo*), os alunos tentem argumentar que a pronúncia de <i, u> nasal(izados) [ĩ, û] também é fechada. Na escrita, estes casos são sempre grafados junto de consoante nasal, <IM, IN, UM, UM>: *importante*, *incrível*, *humor*, *álbum*. Palavras como *ímpar*, *ruína*, *único*, *cúmplice* podem servir de contraprova de que mesmo estes casos nasais são marcados sempre com o acento agudo, nunca o circunflexo. Isso

Percebe-se, portanto, que o uso de pseudopalavras constitui um aspecto central da metodologia adotada. Por não fazerem parte do léxico convencional, essas formas impedem que o jogador se apoie exclusivamente em palavras previamente memorizadas, exigindo a aplicação do algoritmo de acentuação gráfica para a definição da pronúncia e da marcação acentual adequadas. Dessa forma, a atividade desloca o foco do reconhecimento lexical e na memorização dos acentos e a transfere para a análise fonológica, provocando reflexão, debates e acionando a consciência fonológica dos falantes. Exemplos como *TAjo* ou *taJO*, *XUri* ou *xuRI* e *TAjor* ou *taJOR* ilustram como a intuição fonológica do falante é acionada durante o jogo, ao mesmo tempo em que demanda explicitação e justificativa.

Desse modo, a dinâmica do *Fonotwister* foi elaborada para integrar movimento corporal e reflexão linguística, estimulando a participação ativa dos estudantes. As regras do jogo exigem que o participante mobilize conhecimentos fonológicos para tomar decisões rápidas e fundamentadas, o que favorece um ambiente de aprendizagem ativa pautado na interação e na argumentação.

ocorre porque não há diferença fonológica entre as contrapartes nasal e oral de [i, ĩ] e [u, ũ] em português, e mesmo a diferença perceptual é bastante tênue.

O segundo ponto de reflexão fonológica que pode ser suscitado sobre a utilização do acento agudo ou circunflexo diz respeito à opcionalidade da nasalização em contexto pretônico, facilmente verificada em exemplos contendo a vogal <a>: *kamadom* seria pronunciado *k[a]madom* ou *k[ɐ̃]madom*? *pil[a]mó* ou *pil[ɐ̃]mó*? Trata-se do mesmo processo que permite a pronúncia de *[ba]nana* ou *[bɐ̃]nana*, *[pa]nela* ou *[pɐ̃]nela*, que se manifesta sempre que a vogal /a/ se encontra em posição pretônica frente às consoantes <m, n >. Em posição tônica, a nasalização é obrigatória e sempre aplicada: *serr[ɐ̃]na*, *ban[ɐ̃]na*. Esta também é uma boa oportunidade para explicar o motivo do til (˘) não ser considerado um acento, mas sim uma marca gráfica: (˘) e (ˆ) além de marcarem o timbre da vogal, determinam também a tonicidade; já (˘) pode ser empregado em sílabas átonas. *kāmadom* e *pilāmó* poderiam ser lidos como *k[ɐ̃]maDOM* e *pil[ɐ̃]MÓ*, mas *kāmadom* necessariamente seria lido como *K[ɐ̃]madom*, proparoxítone, e *pilāmó* necessariamente seria lido como *pil[ɐ̃]mo*, paroxítone. Nesse sentido, é interessante pensar como, ortograficamente, uma pronúncia como [kã.ma'dõ] deveria ser grafada: *kāmadom*?

Em terceiro lugar, por fim, vale notar que algum dialetos empregam vogais abertas mesmo em sílabas átonas, permitindo pronúncias como [nɛ.te'riw], [kɔ.ba'pu], o que viabiliza uma discussão sociolinguística sobre variação diatópica.

O FONOTWISTER EM AÇÃO

Embora este trabalho não tenha como objetivo apresentar uma avaliação quantitativa formal, a aplicação do *Fonotwister* em contextos reais de ensino permite delinear algumas contribuições e potenciais relevantes da proposta. O jogo foi testado, de maneira exploratória, tanto com colegas de turma do curso de graduação em Letras quanto com um pequeno grupo de alunos da Educação Básica, o que possibilitou observar seu funcionamento em níveis distintos de escolarização.

Os resultados observados foram positivos no que se refere ao ensino e à compreensão das regras de acentuação gráfica. Entre os estudantes de graduação, o jogo favoreceu a explicitação de conhecimentos fonológicos frequentemente tratados de forma implícita, promovendo discussões metalinguísticas sobre tonicidade e marcação acentual. A tarefa exigiu, entretanto, que o professor auxiliasse os alunos a explicitar verbalmente seu raciocínio fonológico, indicando o motivo de dever haver ou não acento gráfico nas pseudopalavras selecionadas. Por promover a testagem de hipóteses fonológicas, o *Fonotwister* mostrou-se eficaz como instrumento de reflexão e sistematização conceitual.

No grupo de alunos da Educação Básica, a dinâmica lúdica contribuiu para o engajamento dos participantes e para a aplicação mais consciente das regras de acentuação gráfica. Observou-se que a utilização de pseudopalavras reduziu a dependência da memorização de palavras conhecidas, levando os estudantes a justificar suas escolhas com base em critérios fonológicos, ainda que de maneira tímida. A necessidade de leitura em voz alta e de explicação da tonicidade pretendida favoreceu a verbalização do raciocínio linguístico envolvido, embora as justificativas novamente tenham exigido auxílio do professor.

Ainda que a descrição da testagem do jogo seja reduzida neste momento, ela indica o potencial do *Fonotwister* como ferramenta didática para o ensino da acentuação gráfica, especialmente por articular reflexão fonológica com o protagonismo do estudante no processo de ensino aprendizagem. Integrando nossa proposta à de Malaguth (2022), acredita-

mos que utilizar o *Fonotwister* em uma etapa anterior ao jogo de tabuleiro com palavras reais pode ser frutífero para exercitar o algoritmo de acentuação gráfica inicialmente sem o auxílio da memória visual e lexical. Em um segundo momento, com o auxílio destas últimas, acreditamos que o desempenho dos estudantes poderia ser ainda mais positivo que o observado pela autora. Visamos ressaltar, com isso, que ambas as propostas de trabalho com a acentuação gráfica reforçam a pertinência de propostas pedagógicas que integrem aspectos lúdicos e analíticos, abrindo caminho para investigações futuras mais sistemáticas, com delineamentos metodológicos específicos para avaliação de impacto no aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste capítulo reforçam a ideia de que a acentuação gráfica, longe de constituir um conjunto arbitrário de regras a serem memorizadas, organiza-se a partir de regularidades fonológicas sistemáticas que podem – e devem – ser explicitadas no contexto escolar. Ao evidenciar a relação entre estrutura silábica, tonicidade e marcação gráfica, o *Fonotwister* insere-se em uma perspectiva de ensino que recupera o valor explicativo da fonologia para a compreensão da ortografia do português brasileiro. Nesse sentido, a proposta busca criar contextos para compreender e refletir sobre o funcionamento da língua a partir de seus princípios internos, ao mesmo tempo em que se afasta de práticas pedagógicas excessivamente normativas e fragmentadas, que pouco contribuem para a autonomia linguística do estudante.

Ao articular reflexão linguística, ludicidade e movimento corporal, o *Fonotwister* mostra-se uma ferramenta promissora para o ensino da acentuação gráfica, especialmente por favorecer a externalização da intuição fonológica dos alunos e deslocar o foco da memorização lexical para a análise estrutural da palavra. A utilização de pseudopalavras, em particular, revela-se um recurso metodológico potente para explicitar padrões regulares e discutir exceções de forma consciente e argumenta-

tiva. Espera-se que propostas como esta contribuam para ressignificar o ensino da fonologia e da ortografia na educação básica, reafirmando que compreender a lógica do sistema – e não apenas reproduzir suas regras – é condição fundamental para uma aprendizagem linguística mais sólida, duradoura e significativa.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete Marques; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BENEVIDES, Aline de Lima. O acento e as informações segmentais: uma abordagem multirrepresentacional. **Revista Entrepalavras**, v. 10, n. 1, p. 190-209, 2020.

BENEVIDES, Aline de Lima. **O acento em pseudopalavras**. 2022. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. 317p.

BENEVIDES, Aline de Lima. O processamento do acento primário no português brasileiro à luz do Modelo de Dupla Rota em Cascata. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 32, n. 1, p. 240–259, 2024.

BISOL, Leda. O acento e o pé métrico. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 29, n. 4, 1994, p. 25-36.

COLLISCHONN, Gisella. A sílaba em Português. In: BISOL, L. (Org.) **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.

LEE, Seung Hwa. O acento primário no português: uma análise unificada na teoria da otimalidade. In: ARAÚJO, G. (Org.). **O acento em português: abordagens fonológicas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 121-144.

MALAGUTH, Flavia Camata de Oliveira. **O algoritmo de acentuação gráfica: uma proposta voltada para a sala de aula**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia: Vitória da Conquista, 2022, 122p.

MISTIERI, Fernanda Regina. **Acento em línguas tupi-guarani: uma análise comparada**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de São Paulo: Araraquara, 2013, 123p.

OLIVEIRA, Fernão de. **Grammatica da lingoagem portuguesa**. Edição fac-similar. Porto: Imprensa Portuguesa, 1536 [1831]. Disponível em: <https://purl.pt/120> (acesso em 30/12/2025).

PACHECO, Vera; OLIVEIRA, Marian. Algoritmo de acentuação gráfica e protocolo de parcimônia: uma proposta para otimização do ensino e uso das regras de acentuação gráfica. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.24, n.4, p. 907-932, 2021.

SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. O acento segundo Fernão de Oliveira. In: Araújo, Gabriel (Org.). **O acento em português: Abordagens fonológicas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 11-20.

SANTOS, Raquel Santana. O acento e a aquisição da linguagem em português brasileiro. In: **O acento em português: Abordagens fonológicas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 225-258.

SILVA, José Pereira da. A acentuação gráfica em uma só regra. A lógica da acentuação gráfica em português. **Philologus**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 7-15, 2007.

ANEXOS (para impressão)

Gabarito

ALVO	OXÍTONA	PAROXÍTONA	PROPAROXÍTONA
BIDUNE	BIDUNÊ/BIDUNÊ	BIDUNE	BÍDUNE
CEPANHO	CEPANHÔ/CEPANHÔ	CEPANHO	CÉPANHO/CÊPANHO
CIMANJE	CIMANJÊ/CIMANJÊ	CIMANJE	CÍMANJE
FLINITE	FLINITÊ/FLINITÊ	FLINITE	FLÍNITE
FOBAPEM	FOBAPÊM	FOBAPEM	FÓBAPEM/FÔBAPEM
GABORPOL	GABORPOL	GABÓRPOL	GÁBORPOL
JALIMOR	JALIMOR	JALÍMOR	JÁLIMOR
JOBAPU	JOBAPU	JOBÁPU	JÓBAPU/JÔBAPU
KAMADOM	KAMADOM	KAMÁDOM	KÂMADOM/KÂMADOM
LAMIVOR	LAMIVOR	LAMÍVOR	LÂMIVOR/LÂMIVOR
NEFARO	NEFARÔ/NEFARÔ	NEFARO	NÉFARO/NÊFARO
NETERIL	NETERIL	NETÉRIL/NETÉRIL	NÊTERIL/NÊTERIL
PEROVIO	PEROVÍO/PEROVÍO	PEROVIO	PERÓVIO/PERÔVIO
PILAMO	PILAMÔ/PILAMÔ	PILAMO	PÍLAMO
POXURI	POXURI	POXÚRI	PÓXURI/PÔXURI
QUIDOMAFU	QUIDOMAFU	QUIDOMÁFU	QUIDÔMAFU/QUIDÔMAFU
SOPEROL	SOPEROL	SOPÉROL/SOPÉROL	SÔPEROL/SÔPEROL
SUBOROI	SUBOROI	SUBÓROI/SUBÓROI	SÚBOROI
TARIBIL	TARIBIL	TARÍBIL	TÁRIBIL
TARUPO	TARPÔ/TARUPÔ	TARUPO	TÁRUPO
TARUSBI	TARUSBI	TARÚSBI	TÁRUSBI
TOPELBAR	TOPELBAR	TOPÉLBAR/TOPÉLBAR	TÔPELBAR/TÔPELBAR
TRECIPA	TRECIPÁ	TRECIPA	TRÉCIPA/TRÊCIPA
VOLPIRETE	VOLIRETÊ/VOLPIRETÊ	VOLPIRETE	VOLPÍRETE

Roleta



FONOTWISTER

PILAMO

TARUPO

TOPELBAR

SUBOROI

TRECIPA

CEPANHO

GABORPOL

CIMANJE

LAMIVOR

FLINITE

SOPEROL

TARIBIL

VOLPIRETE

NEFARO

BIDUNE

POXURI

NETERIL

KAMADOM

TARUSBI

JOBAPU

QUIDOMAFU

JALIMOR

FOBAPEM

PEROVIO

FONOTWISTER

REGRAS DO JOGO

1. Mínimo de 2 jogadores e um árbitro (o professor), responsável por girar a roleta e anunciar as jogadas;
2. Determine a ordem dos jogadores ou divida o grupo em times;
3. O primeiro jogador gira a roleta, que indicará uma parte do corpo e um tipo de palavra (oxítone com/sem acento, paroxítone com/sem acento ou proparoxítone);
4. O jogador deve posicionar a parte do corpo indicada sobre uma pseudopalavra que corresponda à categoria sorteada na roleta;
5. Para finalizar a jogada, o jogador deve ler a palavra em voz alta. O árbitro deve julgar se a tonicidade e a presença/ausência de acento gráfico estão corretas, de acordo com a pronúncia sorteada na roleta;
6. Se houver erro, o jogador volta à posição anterior no tapete e toma 1 ponto de punição. 3 pontos levam à eliminação;
7. O próximo jogador gira a roleta e segue o jogo. Se o jogador já estiver em posição no tapete, é o árbitro quem deve girar a roleta e anunciar a jogada;
8. Somente uma mão ou um pé podem ocupar cada círculo por vez. O jogador não pode mover nenhuma parte do corpo até que sua vez seja retomada;
9. Somente mãos e pés podem tocar o tapete. Encostar cotovelos, joelhos ou outras partes do corpo leva à eliminação;
10. O jogo continua até que o penúltimo jogador perca o equilíbrio ou atinja 3 pontos de punição.

PARA ALÉM DA CLASSIFICAÇÃO GRAMATICAL: DISCUTINDO ESTRATÉGIAS E LUDICIDADE PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA

Jessica Ribas Cristo
Marciéle Cristina Loures
Cindy Mery Gavioli-Prestes

INTRODUÇÃO

O ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa na educação básica tem sido, historicamente, marcado por práticas centradas na memorização de classificações e na aplicação mecânica de regras normativas. Tal abordagem, amplamente difundida em materiais didáticos e em tradições escolares consolidadas, frequentemente dissocia o estudo das formas linguísticas de seus usos efetivos em situações reais de comunicação. Como consequência, muitos estudantes passam a perceber a gramática como um conjunto abstrato e descontextualizado de conceitos, distante das práticas de leitura, escrita e oralidade que constituem a base da vida social.

Nas últimas décadas, no entanto, os avanços dos estudos linguísticos têm tensionado essa concepção tradicional, propondo uma reorganização do ensino gramatical a partir de uma perspectiva funcional e integrada. Nesse contexto, a morfossintaxe emerge como um eixo teórico e didático capaz de articular morfologia, sintaxe e produção de sentido, deslocando o foco do ensino da simples identificação de classes e termos para a compreensão do funcionamento da língua em uso. Essa abordagem permite que o estudante reconheça regularidades, formule hipóteses e reflita sobre as escolhas linguísticas que realiza ao produzir e interpretar textos.

Paralelamente, documentos curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), doravante BNCC, reforçam a necessidade de integrar os conteúdos gramaticais às práticas de linguagem, orientando que a análise linguística seja desenvolvida a partir de textos

completos e de diferentes gêneros discursivos. Tal diretriz impõe desafios significativos ao trabalho docente, especialmente em contextos marcados por limitações estruturais e pela permanência de modelos pedagógicos tradicionais.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo discutir estratégias para o ensino de morfologia e sintaxe na educação básica, defendendo a morfossintaxe como eixo organizador do ensino de gramática e explorando o potencial da ludicidade e das metodologias ativas como caminhos para a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas e significativas. Para tanto, articula-se uma discussão teórica sobre a fragmentação gramatical, uma análise crítica de exercícios de livros didáticos e uma reflexão sobre os desafios enfrentados pelos professores no contexto das orientações curriculares contemporâneas.

MORFOSSINTAXE COMO EIXO PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA

A noção de morfossintaxe constitui um ponto de inflexão fundamental para a reorganização do ensino de gramática na educação básica, na medida em que rompe com a compartimentalização tradicional entre morfologia e sintaxe e propõe uma abordagem integrada das formas linguísticas em funcionamento. Em práticas escolares fortemente marcadas pela tradição normativa, observa-se, com frequência, o tratamento isolado de categorias morfológicas — como substantivo, adjetivo, verbo e advérbio — dissociado das funções sintáticas que essas formas assumem nos enunciados. Tal dissociação compromete a compreensão do funcionamento real da língua e limita o desenvolvimento da consciência linguística dos estudantes.

Do ponto de vista teórico, a morfossintaxe parte do princípio de que as categorias gramaticais não podem ser plenamente compreendidas apenas por suas propriedades formais ou por critérios de classificação estanques. Ao contrário, elas se definem e se atualizam na relação que estabelecem com outras unidades da estrutura sintática e com os senti-

dos produzidos nos textos. Assim, categorias tradicionalmente ensinadas como pertencentes ao domínio exclusivo da morfologia revelam-se dependentes de relações sintáticas e discursivas para a construção de significado.

Um exemplo recorrente dessa interdependência pode ser observado na distinção entre substantivos e adjetivos. Em abordagens tradicionais, essa distinção costuma apoiar-se em critérios formais ou semânticos, como a oposição entre “nomear seres” e “atribuir qualidades”. No entanto, tais critérios mostram-se insuficientes quando se analisam ocorrências reais da língua. Vejamos os seguintes exemplos:

- (1) O aluno responsável chegou cedo.
- (2) O responsável chegou cedo.

Nos enunciados em (1) e (2), “responsável” apresenta comportamentos morfossintáticos distintos: no primeiro caso, atua como adjetivo, atribuindo uma propriedade ao substantivo “aluno”; no segundo, assume função nominal, ocupando o núcleo do sintagma nominal. Esse deslocamento categorial só pode ser explicado a partir de uma análise morfossintática que considere a posição ocupada na estrutura e a função desempenhada no enunciado.

Situação semelhante ocorre na distinção entre adjunto adnominal e predicativo do objeto, frequentemente apontada como uma das maiores dificuldades no ensino de sintaxe. Observemos os seguintes exemplos:

- (1) Considero Maria inteligente.
- (2) Encontrei Maria inteligente.

Em (3) e (4), “inteligente” apresenta comportamentos sintáticos distintos. No primeiro caso, em (3), trata-se de um predicativo do objeto, que atribui uma propriedade resultante de um julgamento; no segundo, de um adjunto adnominal, que caracteriza o referente já no momento da referência. A compreensão dessa diferença exige que o estudante vá além da identificação de classes de palavras e seja capaz de relacionar forma, posição sintática e efeito de sentido.

Esses exemplos evidenciam que a morfossintaxe, enquanto eixo teórico e didático, permite ao professor deslocar o foco do ensino gramatical da simples nomeação de categorias para a análise do funcionamento da língua em uso. Ao trabalhar com contrastes estruturais e semânticos, incluindo o discente nas reflexões acerca da construção dos sentidos, o docente cria condições para que o aluno desenvolva uma consciência metalinguística mais refinada, capaz de sustentar práticas de leitura e produção textual mais competentes.

Do ponto de vista pedagógico, a adoção de uma abordagem morfossintática implica repensar os tipos de atividades propostas em sala de aula. Em lugar de exercícios que solicitam apenas a classificação de palavras isoladas ou a identificação mecânica de termos da oração, torna-se necessário propor atividades que convidem o estudante a observar regularidades, formular hipóteses e refletir sobre os efeitos de sentido decorrentes de diferentes escolhas linguísticas (como já proposto por outros autores, como veremos mais adiante). Essa mudança de enfoque contribui para a construção de um ensino de gramática alinhado às orientações contemporâneas da Linguística e às demandas formativas expressas em documentos curriculares como a BNCC.

Nesse sentido, a morfossintaxe não deve ser compreendida apenas como um conteúdo a mais a ser inserido no currículo, mas como um princípio organizador do ensino gramatical. Ao articular morfologia, sintaxe e sentido, essa abordagem oferece subsídios teóricos e metodológicos para a superação de práticas classificatórias e para a construção de um ensino de gramática mais reflexivo, funcional e significativo.

DA FRAGMENTAÇÃO GRAMATICAL À PERSPECTIVA INTEGRADA

A reflexão proposta neste trabalho ancora-se na crítica às abordagens tradicionais de ensino de gramática que fragmentam os níveis de análise linguística e privilegiam critérios exclusivamente formais. Historicamente, morfologia, sintaxe e semântica foram tratadas como campos estanques, tanto na descrição gramatical quanto nas práticas pedagógicas, o que repercute diretamente na forma como os conteúdos chegam à sala de aula. Essa compartimentalização resulta, muitas vezes, em um ensino que prioriza a memorização de listas e classificações em detrimento da compreensão do funcionamento efetivo da língua.

Sandmann (1991) é um dos autores que problematiza essa divisão rígida, ao demonstrar que critérios morfológicos, como flexão de gênero e número, não são suficientes para a definição das classes de palavras. O autor evidencia que palavras pertencentes a classes distintas podem compartilhar comportamentos formais semelhantes, o que compromete a eficácia de classificações baseadas apenas na forma. Essa constatação é particularmente relevante para o ensino, pois revela que a simples identificação de marcas morfológicas não garante a compreensão das funções sintáticas e dos valores semânticos das palavras nos enunciados.

Sandmann (1991), então, faz uma breve definição dos principais campos de atuação da Linguística, tradicionalmente tratados de maneira isolada. Segundo o autor, a sintaxe é compreendida como o ramo da gramática responsável pelo estudo da combinação dos sintagmas na formação das frases, bem como pelas funções que esses sintagmas desempenham no interior da sentença, sendo, por essa razão, considerada um dos eixos centrais dos estudos gramaticais, uma vez que se ocupa da organização estrutural das sentenças. No que se refere à morfologia, ela é apresentada como o campo responsável pelo estudo da estrutura interna das palavras e de suas relações paradigmáticas.

Sandmann (1991) argumenta que a manutenção da divisão tradicional dos campos de estudo deve ser mantida, porque cada uma tem sua importância e métodos específicos. No entanto, nós vemos muito

potencial em uma abordagem que integre tanto o ensino de morfologia quanto o ensino de sintaxe. Como já dito, a sintaxe estuda a combinação de sintagmas para formar frases e a função que esses sintagmas exercem dentro da frase seja como sujeito, objeto, adjunto etc. De certa forma, a morfologia se preocupa em classificar palavras, mas como mencionamos, trabalhar os critérios morfológicos e semânticos de forma isolada para distinguir classes, é ineficiente. O ponto chave é que o autor reconhece que, em um sentido amplo, a combinação de frases para formar um texto coeso (estudo da Linguística do Texto) ou a combinação de radicais/afixos para formar palavras (estudo da Morfologia) poderiam ser incluídas na sintaxe, pois são processos de “combinar unidades menores para formar unidades maiores”.

Esse entendimento pode ser exemplificado a partir da observação de diferentes níveis de organização linguística. No âmbito da morfologia, a combinação de unidades menores ocorre quando um radical se articula a afixos para formar uma palavra com novo valor semântico, o radical *feliz* junto ao sufixo *-mente* se unem formando uma nova palavra, o advérbio *felizmente*. Trata-se, portanto, da junção de morfemas para a constituição de uma unidade maior, a palavra.

De forma semelhante, no plano da sintaxe, observa-se que a combinação de sintagmas constitui uma oração onde a organização sintática estabelece relações de concordância e função entre os constituintes.

Nesse cenário, a Linguística Textual (LT) surge como um campo teórico fundamental que desloca o foco da frase isolada para o texto. Autores como Beaugrande e Dressler (1981) ampliam o objeto de análise linguística, defendendo que o texto precisa de textualidade, incorporando fatores como coesão, coerência, intencionalidade e situacionalidade, dentre outros.

Nesse sentido, a morfologia desempenha papel fundamental na construção dos sentidos. Mais do que identificar prefixos e sufixos, trata-se de compreender como as palavras se constituem e como certos processos morfológicos produzem nuances semânticas importantes para

leitura e escrita. Assim, o ensino de morfologia não deve se limitar à classificação mecânica, mas favorecer a consciência linguística dos estudantes.

Além disso, Fávero e Koch (2012) reforçam ainda que o texto é definido como a unidade básica de manifestação da linguagem, ressaltando que é no texto que os fenômenos gramaticais adquirem sentido pleno.

A partir dessa concepção, torna-se evidente que a morfologia e a sintaxe não podem ser ensinadas de forma dissociada do uso textual e discursivo da língua. Flexões, concordâncias e escolhas lexicais produzem efeitos de sentido que só se revelam quando analisados em contexto. Assim, uma abordagem morfossintática integrada permite ao aluno compreender não apenas como as palavras se organizam formalmente, mas também por que determinadas estruturas são escolhidas em função de intenções comunicativas específicas.

Essa perspectiva dialoga ainda com a noção de competência linguística, conforme discutida por Chomsky, e retomada por Fávero e Koch (2012):

[como a descreve, por exemplo, Chomsky (1965)] Todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados, e esta competência é, também, especificamente linguística — em sentido amplo. Qualquer falante é capaz de parafrasear um texto, de resumi-lo, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título ou, ainda, de produzir um texto a partir de um título dado. (Koch, 2012, p.19)

Desse modo, portanto, todo falante é capaz de reconhecer textos coerentes, parafrasear enunciados e avaliar sua completude. O ensino de gramática, nesse sentido, deve mobilizar esse saber implícito dos estudantes, transformando-o em objeto de reflexão consciente e sistematizada.

Trazendo propostas possíveis de realização disso, autores como Pilati (2017), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Minussi e Barbosa

(2022) contribuem de forma significativa com a mobilização do conhecimento prévio e a reflexão para a construção de novos conhecimentos.

ANÁLISE CRÍTICA DE EXERCÍCIOS DE LIVROS DIDÁTICOS

A análise de exercícios retirados do livro didático “Língua Portuguesa: ensino fundamental” (Triconi; Bertin; Marchezi, 2021), voltado para o 5º ano e publicado em 2021, permite observar como práticas tradicionais de ensino de morfologia ainda persistem, mesmo em materiais recentes. Os exercícios analisados solicitam, predominantemente, a classificação de palavras segundo critérios como gênero gramatical, sem que haja contextualização em enunciados mais amplos ou em situações reais de uso da língua. Vejamos a figura 1.

Figura 1: Exercício sobre gênero gramatical

a) Leiam os substantivos a seguir e completem corretamente o quadro.

menino menina garoto garota	
pato pata gato gata	
Femininos	Masculinos
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2021, p. 66.

No exercício apresentado na figura 1, por exemplo, o aluno é convidado a classificar substantivos masculinos e femininos a partir de pares opositivos. Essa abordagem reduz o gênero gramatical a uma relação

binária e ignora fenômenos relevantes do português, como substantivos comuns de dois gêneros, sobrecomuns e epicenos. E nessa relação binária, há a possibilidade de se levar a confusão, já descrita por Câmara Júnior (1992), entre gênero e sexo. Vale ainda mencionar a questão da palavra “pata”, homógrafa, e que pode indicar tanto um animal quanto uma parte do corpo do animal frequentemente comparada ao pé do ser humano – discutir sobre isso poderia trazer inúmeras reflexões acerca do funcionamento da língua. Além disso, não se discute o papel discursivo dessas escolhas nem os efeitos de sentido produzidos nos textos.

Outro aspecto problemático é a apresentação das palavras de forma isolada, o que impede o aluno de perceber suas funções sintáticas. Como aponta Sandmann (1991), a flexão de gênero ou número não é um critério seguro para distinguir classes de palavras, uma vez que adjetivos, advérbios e substantivos podem compartilhar comportamentos formais semelhantes.

Em uma classificação gramatical que segue de acordo com a gramática normativa, “rápido” pertence à classe dos adjetivos e, portanto, seria uma palavra variável que pode ser flexionada em gênero. No entanto, essa flexão não é permitida e, por isso, (5b) é considerada agramatical. Diferente de (5a) e (6) que são gramaticais.

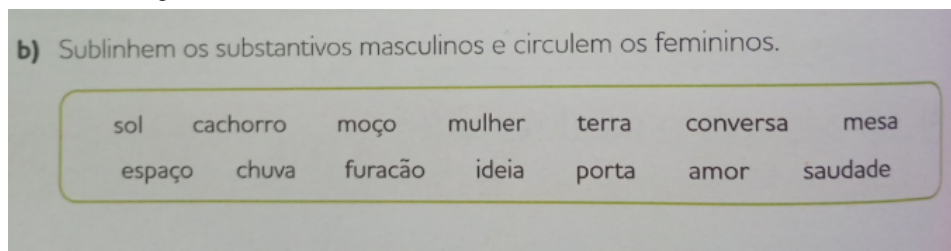
- (1) a. Ela correu rápido em direção à linha de chegada.
b. *Ela correu rápida em direção à linha de chegada.
- (2) Ela é rápida.

Em (5) temos “rápido” atuando como um advérbio que indica o modo como foi a corrida. Essa classe de palavra exibe a característica de não ser flexionada. Desse modo, em (5), “rápido” seria considerado como pertencente à classe gramatical dos advérbios.

Partindo dessa reflexão, podemos, inclusive, levar os alunos a pensarem em outros exemplos presentes no uso cotidiano da língua e verificarem, por eles mesmo, como isso é recorrente na língua portuguesa. Conclui-se, então, que sem a análise do contexto sintático, o estudante

tende a associar a gramática a um conjunto de regras arbitrárias, desconectadas do uso real da língua. Vejamos um outro exemplo na figura 2:

Figura 2: Exercício sobre substantivos masculinos e femininos



Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2021, p. 66.

Na figura 2, temos mais um exercício sobre o gênero dos substantivos. Nesse caso, o estudante precisa ser capaz de reconhecer quais são femininos e quais são masculinos, no entanto, verifica-se a ausência do artigo que é visto como responsável pela determinação do gênero nominal, como em “a tribo”, “o pente”, “a mente”, “o problema” etc. que vai além de um simples olhar em relação à última “letra” da palavra – muitos verificam se a palavra termina em “a” para ser feminina ou em “o” para ser masculina.

Sob uma perspectiva contemporânea de ensino de língua, essas atividades são limitadas, pois não promovem reflexão linguística e nem articulam forma e função, pelo contrário, focam apenas na forma, e não levam em conta que um mesmo substantivo pode assumir mais de uma função e embora possam ter algum valor introdutório ou de sistematização, quando usadas de forma predominante reforçam uma concepção de língua como objeto estático e descontextualizado. Assim, esses exercícios ilustram práticas pedagógicas que priorizam a gramática normativa e classificatória, reforçando uma concepção de língua como objeto estático, em detrimento de uma abordagem que considere a língua como prática social e discursiva.

BNCC, ENSINO FUNCIONAL DA LÍNGUA, DESAFIOS DOCENTES E A MORFOSSINTAXE COMO PROPOSTA INTEGRADORA

A BNCC (Brasil, 2018) reforça a necessidade de integrar os conteúdos gramaticais às práticas de linguagem, orientando que a análise linguística seja realizada a partir de textos completos e de diferentes gêneros discursivos. Nessa perspectiva, morfologia e sintaxe devem ser compreendidas como instrumentos para a construção de sentidos e para o aprimoramento da leitura e da escrita.

A BNCC (Brasil, 2018) sugere que a morfologia e a sintaxe devem estar integradas às práticas de linguagem e não podem aparecer de modo isolado. O documento propõe que os alunos compreendam a função das palavras nos textos, articulando forma e sentido. Nessa perspectiva, a experiência lúdica não é mero adorno didático, mas uma estratégia para consolidar habilidades previstas nos campos da leitura, escrita e análise linguística. O professor acaba ficando refém dessa realidade, pois, ao mesmo tempo em que precisa lidar com a falta de recursos e com a ausência de apoio governamental na educação, também é exigido dele criatividade constante. O educador precisa pensar e repensar inúmeras estratégias para fazer com que seus muitos alunos, inseridos em situações precárias de ensino, consigam aprender os conteúdos de Língua Portuguesa.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), cabe ao educador a organização de situações de aprendizagem, onde o aluno possa interagir e, a partir desta interação, construir seu conhecimento. Para esta construção são necessárias atividades em que ele seja o protagonista e não apenas um receptor de conhecimento sem que esses se efetivem e tornem-se realmente significativos. (Zawaski; Ramirez, 2018, p. 95).

Não há como discutir a melhoria das condições de estudo dos alunos sem abordar o adoecimento docente, uma vez que esse fator interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem. No artigo, discutimos

diferentes possibilidades de pensar o ensino de Língua Portuguesa de forma lúdica; contudo, é necessário refletir sobre como ensinar em uma sociedade capitalista que prioriza o lucro e os resultados em detrimento do processo educativo. Trata-se de uma questão fundamental quando se debate o ensino.

Mas, há necessidade de se ter abordagens interdisciplinares que levem em conta aspectos políticos, sociais e culturais que interferem na formação dos professores e nas condições e na organização do trabalho docente, e que se consubstanciam no projeto de profissionalização do ensino. (Penteado, Souza, 2019, p. 150).

Considerando a forma como o ensino era direcionado anteriormente, observa-se uma tentativa de melhoria por parte das políticas governamentais, especialmente no que se refere à maneira como o ensino de Língua Portuguesa vem sendo conduzido. Isso se evidencia, principalmente, na BNCC. Em um contexto educacional marcado por diversas mudanças após a pandemia, no qual os professores passam a acolher essas propostas e a se organizar em busca de um ensino mais efetivo.

Na tentativa de superar os resultados improdutivos do ensino de gramática aos moldes tradicionais, muitos professores têm buscado formas alternativas para desprender-se das fatigantes atividades de “decorar”, com vistas a um aprendizado mais autônomo e divertido. Neste cenário, jogos educativos, enquanto uma das metodologias ativas possíveis para o ensino de gramática, em especial de sintaxe, têm sido fortemente procurados e produzidos. (Oliveira, 2021, p. 8).

Dessa forma, compreende-se a importância da criatividade no ensino de sintaxe e morfologia, bem como a necessidade de avanços nas políticas públicas, para que a melhoria do processo de ensino-aprendizagem seja, de fato, possível.

Além disso, a efetivação dessas orientações enfrenta desafios significativos no contexto escolar. Condições precárias de trabalho, excesso de turmas, demandas burocráticas e falta de formação continuada impactam diretamente a prática docente. O professor é frequentemente convocado a ser criativo e inovador, sem que lhe sejam oferecidas condições materiais e institucionais adequadas. Em muitos casos, inclusive, nem a formação inicial nem a formação continuada conseguem fechar lacunas referentes ao como realizar o ensino com essas perspectivas integradoras.

Inclui-se, ainda, que o adoecimento docente emerge como um fator que interfere no processo de ensino-aprendizagem, exigindo uma reflexão mais ampla sobre as políticas públicas educacionais e sobre a valorização do trabalho do professor. Autores como Penteado e Souza (2019), como vimos, ressaltam a importância de abordagens interdisciplinares que considerem aspectos sociais, políticos e culturais na formação docente.

Diante das limitações do ensino fragmentado, das condições de trabalho e da formação docente, buscamos aqui discutir aspectos possíveis de serem pensados e abordados em sala de aula na prática recorrente e atual do professor de língua portuguesa.

Desse modo, propõe-se neste artigo uma abordagem morfossintática, entendida como o estudo integrado da estrutura interna das palavras e de seu funcionamento na organização da frase. Essa perspectiva permite compreender que os processos morfológicos não se esgotam na forma das palavras, mas têm implicações diretas na sintaxe e na construção dos sentidos.

A morfossintaxe compreende o estudo das relações entre a estrutura interna das palavras e seu funcionamento na organização da frase. Autores como Sandmann (1992) evidenciam que os morfemas gramaticais não apenas marcam categorias formais, mas exercem papel decisivo na articulação sintática. Autores como Neves (2011) e Castilho (2010) defendem que fenômenos como flexão, concordância e regência só podem ser plenamente compreendidos quando analisados em contexto.

Nesse sentido, nosso foco é a junção dessas duas análises, morfológicas e sintáticas. Em certos livros didáticos a que tivemos acesso e que estão em alinhamento com a BNCC, percebe-se uma tendência de enfatizar a perspectiva morfossintática de forma contextualizada e funcional. Isso significa que o estudo da morfologia está ligado às funções sintáticas que as palavras exercem. O aluno é levado a entender por que um substantivo funciona como núcleo do sujeito ou por que um adjetivo funciona como adjunto adnominal. Quando pensamos o ensino a partir da ideia de que essas duas áreas são interdependentes, levamos o aluno a aprender reflexiva, e não na base da decora regras de forma isolada. Dessa forma o aluno entende a lógica do sistema da língua, percebendo que as palavras são como engrenagens que se ajustam para desempenhar uma função.

Então, a morfossintaxe, nesse sentido, favorece uma abordagem funcional da gramática, na qual o aluno é levado a compreender por que determinadas escolhas linguísticas produzem certos efeitos de sentido nos textos.

Levando em conta a forma como se ensina morfologia, Minussi e Barbosa (2022) reforçam essa perspectiva ao criticar o ensino tradicional de morfologia e propor uma abordagem fundamentada na Morfologia Distribuída e em metodologias ativas de aprendizagem, no caso, a aprendizagem linguística ativa proposta por Pilati (2017). Ao priorizar a estrutura interna das palavras e os processos de formação, os autores defendem que as classes gramaticais devem ser compreendidas como resultado desses processos, e não como rótulos fixos.

A proposta dos autores sugere que o ensino comece pela apresentação da estrutura interna das palavras no português, usando raízes e morfemas, fazendo com que as classes gramaticais sejam uma consequência do processo de formação. Para facilitar a consciência morfológica e a criatividade dos estudantes, os autores desenvolveram um recurso concreto e manipulável, denominado “Formador de Palavras”. O objetivo final é fornecer aos professores ferramentas pedagógicas robustas para

despertar o conhecimento implícito dos alunos e vincular o domínio gramatical à melhoria da produção textual.

Diante desses apontamentos, a reflexão sobre a estrutura da língua pode ser vista como uma ferramenta para a compreensão e a produção de textos. Além disso, a BNCC (Brasil, 2018) prevê habilidades específicas que exigem dos estudantes a compreensão da relação entre classes de palavras e suas funções sintáticas, como a identificação e a análise do papel de pronomes e advérbios e dos efeitos de sentido que eles produzem nos textos. Assim, a morfossintaxe não é apenas um conteúdo a ser ensinado, mas configura-se como um caminho fundamental para o desenvolvimento da maturidade linguística e para o uso consciente da norma-padrão da língua portuguesa.

LUDICIDADE E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE MORFOSSINTAXE

A incorporação da ludicidade no ensino de gramática representa uma alternativa significativa às práticas tradicionais. O ensino lúdico não é sinônimo de superficialidade; ao contrário, permite que o aluno ative habilidades cognitivas profundas por meio da experimentação, descoberta e manipulação dos elementos linguísticos. Assim, a gramática é vivenciada como ferramenta, não como obstáculo. As atividades lúdicas, quando adequadamente desenvolvidas em sala de aula, auxiliam o educando a construir o seu universo, manipulando-o e trazendo para a sua realidade situações singulares do seu mundo imaginário (Miwa, 2023, p. 1).

Jogos linguísticos, recursos digitais e atividades manipuláveis favorecem a participação ativa dos estudantes e contribuem para o desenvolvimento da consciência linguística. Ao manipular palavras, morfemas e estruturas sintáticas, o aluno passa a compreender a gramática como um sistema em funcionamento, e não como um conjunto de rótulos fixos.

Pensar de forma criativa é essencial para o trabalho do professor, porque ajuda o aluno a enxergar o aprender não só como obrigação, mas como algo que pode ser prazeroso. Quando deixamos de lado aquele

modelo rígido, em que todos ficam sentados em filas e focados apenas na prova, e passamos a usar jogos e atividades mais leves, chamamos a atenção dos estudantes e contribuimos para uma mudança positiva na educação. Pensando em transformar o ensino em algo lúdico e eficiente, propomos uma atividade para ensinar as classes gramaticais a partir de elementos visuais, a “roleta gramatical”.

Ela surgiu justamente com o intuito de auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem das classes de palavras. Inicialmente, o objetivo do jogo é auxiliar o ensino atual – ainda não está totalmente configurado para a proposta delineada aqui, mas demonstra grande potencial para o ensino atual e para novas propostas de ensino.

Tais recursos possibilitam ao aluno vivenciar a gramática em uso, estimulando a participação ativa, o raciocínio linguístico e a compreensão funcional das estruturas da língua. Usar tecnologias em sala de aula, sempre tornam o ensino mais divertido, o que deixa os alunos mais interessados na aula. As roletas gramaticais são coloridas e chamam a atenção, o que deixa a aula mais dinâmica. O objetivo pedagógico dessa abordagem consiste em desenvolver a consciência linguística, levando o aluno a “pensar linguisticamente”. Isso implica compreender a língua como um sistema em constante funcionamento e transformação, refletindo sobre sua própria produção textual e exercitando a autonomia necessária para ler, escrever e revisar com consciência e criticidade.

Os materiais selecionados contribuem significativamente para um ensino de língua portuguesa mais ativo, reflexivo e contextualizado. Além de favorecerem a consciência linguística e a reflexão metacognitiva, constituem-se como recursos acessíveis, criativos e integradores, capazes de articular os eixos de leitura, escrita e análise linguística. Assim, promovem uma prática pedagógica coerente com os princípios da linguística

1. Disponível nos seguintes links: <https://wordwall.net/pt/resource/3628676/roleta-das-classes-gramaticais>; <https://wordwall.net/pt/resource/3128488/roleta-da-gram%C3%A1tica>; <https://wordwall.net/pt/resource/2926499/o-jogo-da-gram%C3%A1tica>

aplicada ao ensino e com as demandas contemporâneas da educação linguística.

Desse modo, propostas como a “roleta gramatical” exemplificam esse potencial, ao articular identificação de classes de palavras, funções sintáticas e construção de enunciados significativos. Essas atividades permitem que o estudante reflita sobre as escolhas linguísticas realizadas e sobre os efeitos de sentido decorrentes dessas escolhas, aproximando o ensino da gramática das práticas reais de leitura e escrita.

Além disso, o uso de metodologias ativas dialoga com abordagens como a Morfologia Distribuída e com propostas de aprendizagem linguística ativa, defendidas por autores como Minussi e Barbosa (2021). Essas perspectivas enfatizam a estrutura interna das palavras e os processos de formação como ponto de partida para o ensino, estimulando a criatividade e o uso consciente da língua.

Em suma, diferentemente da ideia de superficialidade, o ensino lúdico possibilita a ativação de processos cognitivos complexos, como a análise, a inferência e a generalização, por meio da experimentação e da interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que o ensino tradicional de morfologia e sintaxe, pautado na fragmentação dos conteúdos e na classificação mecânica de formas linguísticas, mostra-se insuficiente para promover uma compreensão efetiva do funcionamento da língua. Ao dissociar morfologia, sintaxe e sentido, tais práticas reduzem a gramática a um conjunto de rótulos abstratos, pouco relacionados às práticas reais de leitura, escrita e interação verbal.

Nesse sentido, a adoção de uma perspectiva morfossintática integrada revela-se um caminho profícuo para a reorganização do ensino de gramática na educação básica. Ao considerar simultaneamente forma, posição sintática e efeitos de sentido, essa abordagem possibilita ao estu-

dante desenvolver uma consciência linguística mais refinada, capaz de sustentar práticas discursivas mais competentes e críticas. A análise de exemplos reais da língua demonstra que as categorias gramaticais só adquirem pleno significado quando observadas em funcionamento, no interior dos enunciados e dos textos.

A incorporação da ludicidade e de metodologias ativas ao ensino de gramática reforça esse movimento, ao favorecer a participação dos estudantes e estimular processos cognitivos complexos, como a formulação de hipóteses e a generalização de regularidades. Jogos, atividades manipuláveis e propostas interativas não apenas ampliam o engajamento discente, mas também contribuem para a construção de um saber linguístico mais consciente e significativo.

Entretanto, a efetivação dessas propostas não pode ser pensada de forma isolada da realidade docente. As orientações da BNCC, embora apontem para um ensino funcional da língua, confrontam-se com desafios estruturais que atravessam o cotidiano escolar, como a sobrecarga de trabalho, a precarização das condições de ensino e a carência de formação continuada. Assim, a transformação das práticas pedagógicas exige não apenas iniciativas individuais dos professores, mas também políticas públicas que valorizem o trabalho docente e garantam condições adequadas para o exercício profissional.

Por fim, reafirma-se que repensar o ensino de gramática implica reconhecer a língua como prática social e instrumento de construção de sentidos. Ao adotar uma abordagem morfossintática integrada e metodologicamente inovadora, o ensino de língua portuguesa pode contribuir de forma mais efetiva para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender, analisar e produzir textos em diferentes contextos de uso.

REFERÊNCIAS

- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **Linguística textual: introdução**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CÂMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- MINUSSI, Rafael Dias; BARBOSA, Julio William Curvelo. Ensino de morfologia: uma proposta de estrutura para o estudo das classes de palavras e da formação de palavras. **Revel**, v. 19, n. 37, p. 130-163, 2021.
- MIWA, Divina Gomes de Souza. **É possível aprender brincando? O lúdico no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa**. 2023. Artigo (Licenciatura em Letras Português/ Inglês) – Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Iporá, 2023.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2011.
- PENTEADO, Regina Zanella; SOUZA, Samuel de. de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e Sociedade**, v. 28, n. 1, p. 135–153, 2019.
- PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- OLIVEIRA, Yasmin Alves Santos de. **Jogo e gramática: uma análise sobre o ensino de sintaxe a partir do lúdico**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Português) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.
- SANDMANN, Antônio José. **Morfologia geral**. São Paulo: Contexto, 1991.
- ZAWASKI, Tatiane Peres; RAMIREZ, Vera Lúcia. O lúdico no ensino de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental: buscando outras formas de ensino e aprendizagem. **Web Revista Linguagem, Educação e Memória**, v. 2, n. 13, p. 92–106, 2018.

ENTRE PRESENÇAS E DISTÂNCIAS: (SOBRE) VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Bruna Junges
Mariangela Garcia Lunardelli

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta dados preliminares de uma pesquisa em desenvolvimento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Foz do Iguaçu. O estudo tem como foco analisar as implicações e os desafios vivenciados por acadêmicos do Curso de Letras no âmbito do estágio supervisionado de Língua Portuguesa, considerando os cronotopos pandêmico e pós-pandêmico, no período compreendido entre 2020 e 2024.

A realização dos estágios supervisionados foi profundamente atravessada pelas condições impostas pela pandemia de Sars-Cov-2 (Covid-19), que inviabilizou a presença dos licenciandos nas escolas públicas da rede estadual do Paraná. Nesse contexto, o estágio passou a ser desenvolvido majoritariamente em ambientes virtuais, demandando dos estagiários e das instituições a reorganização de práticas, tempos e espaços formativos. No período posterior (pós-pandemia), embora marcado pelo retorno gradual às atividades presenciais, novos desafios emergiram, sobretudo a partir da implementação do sistema E-protocolo pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR)¹, o qual intensificou a burocratização dos processos e dificultou o acesso dos acadêmicos às salas de aula, tensionando, novamente, a efetivação do estágio supervisionado.

1. Segundo a Secretaria da Administração e da Previdência do Estado do Paraná, o E-protocolo é um sistema de tramitação interna do Poder Executivo do Estado do Paraná, instituído pelo Decreto Estadual 7.304/2021, com o propósito de unificar, agilizar e garantir maior segurança nas atividades de Protocolo e Gestão de Arquivos. Esse sistema visa controlar os documentos, tanto protocolados quanto não protocolados, emitidos e recebidos pelos órgãos e entidades do Governo Estadual (Paraná, 2024).

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa assume uma abordagem qualitativa, de natureza documental e interpretativa, mobilizando a análise de relatórios produzidos pelos estagiários e entrevistas. A fundamentação teórica ancora-se nos aportes da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), na Perspectiva Dialógica da Linguagem do Círculo de Bakhtin (Bakhtin 2016a; 2016b) e na Pedagogia Histórico-Crítica (Galvão, Lavoura e Martins, 2019), compreendendo o estágio supervisionado como um espaço formativo marcado por disputas de sentidos, vozes e condições históricas concretas.

Para este artigo, opta-se por um recorte específico da pesquisa, centrado na análise dos relatórios de estágio de duas turmas do Curso de Letras, contemplando dois contextos temporais distintos: o período pandêmico, caracterizado pela realização das atividades em ambiente virtual, e o momento de retorno parcial ao ensino presencial. A partir desse recorte, busca-se evidenciar como os estagiários significaram suas experiências, bem como os desafios enfrentados na articulação entre universidade, escola e políticas educacionais.

Nesse sentido, este estudo pretende contribuir com a catalogação e a documentação das narrativas e dos discursos que atravessaram o estágio supervisionado durante e após a pandemia, oferecendo um registro sistematizado das vivências dos licenciandos nesse período singular. Além disso, almeja-se que as análises apresentadas possam subsidiar reflexões e proposições voltadas ao aprimoramento das políticas educacionais e das diretrizes institucionais, de modo a fortalecer a efetividade e a permanência do estágio supervisionado no atual cenário formativo.

○ ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O estágio supervisionado configura-se como um eixo central na formação inicial dos cursos de licenciatura, na medida em que possibilita aos licenciandos problematizar o fazer docente e aproximar-se das dinâmicas que constituem o cotidiano escolar a partir de experiências concretas no

espaço da sala de aula. Trata-se, portanto, de um componente formativo no qual os conhecimentos teóricos discutidos e aprofundados ao longo do curso são ressignificados, convertendo-se em saberes necessários ao exercício da docência. Embora esse percurso imponha desafios ao discente, ele também se apresenta como um momento formativo, uma vez que favorece a construção de referências práticas que qualificam e ampliam o processo de formação profissional.

Para Pimenta e Lima (2006), o estágio transcende a ideia tradicional de atividade como prática instrumental, defendendo-o como uma interação dinâmica. Nesse sentido, o estágio não é apenas uma aplicação de técnicas, mas uma oportunidade para integrar teoria e prática, promover a reflexão crítica e estimular o desenvolvimento profissional em um contexto real. Assim, todos os participantes do processo de estágio colaboram para criar uma experiência de aprendizado significativa e transformadora:

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas (Pimenta; Lima, 2006, p. 6).

A partir de 2020, com a suspensão das atividades presenciais em decorrência da pandemia provocada pelo vírus Sars-CoV-2 (Covid-19), o desenvolvimento dos estágios supervisionados passou a ser marcado por incertezas e questionamentos. As formas de interação social foram profundamente modificadas, especialmente no campo educacional, tornando imperativa a busca por alternativas que assegurassem a continuidade dos processos formativos. Nesse contexto, os ambientes digitais assumiram papel central, com a realização das atividades pedagógicas mediada por diferentes plataformas virtuais. O Ensino Remoto Emergencial (ERE),

assim, consolidou-se como uma resposta imediata à crise instaurada. Tal movimento evidenciou a necessidade de reconfiguração dos estágios supervisionados, exigindo dos cursos de licenciatura a elaboração de estratégias e encaminhamentos capazes de garantir a formação docente em um cenário atravessado por profundas transformações sanitárias e sociais. No contexto da rede estadual de ensino do Paraná, destaca-se o expressivo investimento da Secretaria de Estado da Educação em recursos e plataformas digitais, visando à manutenção das atividades educacionais:

Para implantação de todo esse aparato de plataformas digitais a Secretaria de Educação do Estado (SEED) aportou grande investimento financeiro, a SEED declara que o investimento em tecnologia tem contribuído para o aumento do desempenho dos estudantes, para explicar, foram gastos um total de 57,6 milhões, nas seguintes plataformas e implementação de novos recursos: Aulas e Slides da Aula Paraná (38,4 milhões para a Unicesumar), plataforma Desafio Paraná (plataforma de quiz, foram gastos 6,3 milhões), plataforma Inglês Paraná (12,9 milhões) (Paraná, 2022 *apud* Pasini; Silva, 2024 p.20).

Entretanto, essas plataformas têm sido utilizadas como instrumentos para aumentar a burocratização do processo pedagógico, monitorando e gerenciando o sistema de ensino. Isso inclui a gestão do currículo, as atividades realizadas pelos docentes, a definição de metas e ações a serem implementadas, e o controle do número de acessos às plataformas. Isso resulta na redução da autonomia do professor, especialmente em relação à gestão da sala de aula e à consideração das especificidades de cada turma atendida.

Entre as plataformas e os programas mais utilizados pelo estado do Paraná estão os aplicativos da Google, como o *Google Classroom*, *Google Meet*, *Jamboard*, *Google Slides* e *Google Drive*. Além disso, a *Microsoft*, com o *Power Business Intelligence (BI)*. Essas ferramentas contribuíram para a intensificação das cobranças e do controle sobre o trabalho pedagógico.

Destacam-se programas como *Presente na Escola*, *RCO+aulas*, *Prova Paraná*, *Escola Total*, *Redação Paraná*, *BI Matemática - plataforma Matific*, *Desafio Paraná*, *Inglês Paraná*, *Educatron*, *Tutoria Pedagógica*, entre outros (Pasini; Silva, 2024).

Nesse contexto reconfigurado, o acesso à sala de aula por parte do estagiário, torna-se um percurso marcado por obstáculos, chegando, em muitos casos, a se apresentar como uma possibilidade restrita. Professores, coordenadores e equipes gestoras passam a atuar sob regimes intensificados de acompanhamento e controle, nos quais a autonomia profissional é tensionada por sistemas voltados ao monitoramento e à administração de todas as etapas do processo de ensino. Nesse cenário, a presença do estagiário pode ser compreendida como uma interferência em um funcionamento já sobrecarregado por demandas administrativas, em que a flexibilidade pedagógica e a atenção às particularidades dos estudantes tendem a ser secundarizadas frente à lógica da padronização.

A análise das implicações e dos desafios vivenciados pelos acadêmicos do Curso de Letras no âmbito do estágio supervisionado, nos contextos pandêmico e pós-pandêmico, exige a mobilização de aportes teóricos capazes de sustentar uma leitura crítica das condições históricas, institucionais e discursivas que atravessam essas experiências formativas. Nessa direção, o estudo se ancora na Perspectiva Dialógica da Linguagem, a partir das contribuições do Círculo de Bakhtin, que concebe a linguagem como prática social situada, permeada por relações de alteridade, historicidade e responsividade, elementos centrais para a compreensão do estágio supervisionado enquanto espaço de produção de sentidos e de formação docente.

Segundo Costa-Hübes (2017), “ao consideramos a teoria bakhtiniana como base teórico-metodológica para a pesquisa qualitativa em ciências humanas, cumpre-nos, ainda, propor um possível caminho para a análise de um texto-enunciado que seja tomado como objeto de estudo na perspectiva de compreender o sujeito - *ser expressivo e falante*” (Costa- Hübes, 2017, p. 562, grifos da autora).

Para essa perspectiva, o conceito de texto-enunciado vai além da simples análise textual, pois enfoca as interações dinâmicas e dialógicas que ocorrem durante o processo de enunciação. Isso implica não apenas a interpretação do conteúdo superficial do texto, mas a investigação das múltiplas vozes e perspectivas presentes nas interações discursivas. A autora afirma:

Logo, ao considerarmos um texto-enunciado como ponto de partida para uma pesquisa em ciências humanas, estamos, antes de tudo, olhando para sujeito(s) que, em determinado momento sócio-histórico e ideológico, ancora(m) sua intenção enunciativa, validando, assim, o projeto de dizer. Tendo em vista o papel social que cada sujeito ocupa na sociedade e a realidade que o cerceia, não há como desvincular o estudo das condições em que o texto-enunciado foi produzido. Assim, falar da pesquisa em ciências humanas subsidiada pelo viés bakhtiniano significa considerar não só a manifestação verbal do sujeito, mas também o contexto extraverbal que o envolve e que incide diretamente sobre o dizível (Costa-Hübes, 2017, p. 553).

O texto-enunciado representa o meio pelo qual o indivíduo expressa sua linguagem e valida sua intenção de comunicação. No entanto, devido à sua natureza social, o sujeito estrutura seu discurso com base nas experiências sociais que o atravessam, refletindo suas ideologias, valores, vontades e verdades.

Examinar o sujeito e seu texto-enunciado em uma pesquisa exige, portanto, que consideremos o discurso como impregnado por múltiplas vozes, expressões, emoções, múltiplos valores que nele se instalam e se re-enunciam. Dessa forma, a linguagem só se mantém na interação dialógica entre aqueles que a utilizam. É essa interação dialógica que configura o domínio essencial da “vida da linguagem”. Em qualquer contexto de uso, a vitalidade da linguagem é profundamente enraizada em suas relações dialógicas. Segundo Costa- Hübes (2017):

Por dialogismo entendemos o encontro de vozes, discursos, enunciados que ancoram um projeto discursivo; são as reenunciações dos já-ditos que se (re)organizam e se projetam na construção arquitetônica de um texto-enunciado; mas são também as relações que se estabelecem entre o eu e o outro na produção de um texto-enunciado, uma vez que todo discurso está voltado para uma resposta, o que faz com que seja determinado pelo ainda não dito (Costa-Hübes, 2017, p. 555).

Para isso é necessário destacar o conceito de cronotopo (Bakhtin, 2010b): O estudo do cronotopo – Crono significa tempo e Topo significa espaço – abrange as relações espaço-temporais que conferem significado às ações do sujeito, mostrando como essas relações moldam a experiência dentro de contextos ideológicos e valorativos específicos.

Esses contextos influenciam e reverberam o discurso. O conceito de cronotopo permite uma compreensão detalhada das influências sociais, históricas, culturais, políticas, econômicas e de valores que permeiam o discurso. Quando consideramos tempo e espaço, é fundamental entender que eles estão intimamente ligados e inseparáveis. Não podemos estudar, analisar ou compreender o sujeito – e consequentemente seu discurso – sem considerar seu tempo e seu espaço. O sujeito e seu discurso estão entrelaçados com tempo e espaço, formando uma tríade – sujeito, tempo, espaço.

Para compreender as experiências formativas vividas no estágio supervisionado durante a pandemia, torna-se necessário recorrer à noção de cronotopo, conforme formulada por Bakhtin, entendida como a articulação indissociável entre tempo e espaço que organiza as práticas sociais e os sentidos produzidos nelas. Ao mobilizar essa categoria, é possível analisar de que modo determinados acontecimentos históricos produzem rearranjos profundos nas formas de agir, interagir e significar a realidade. Nesse horizonte, o evento pandêmico instaura um cronotopo específico, atravessado por rupturas, incertezas e reconfigurações nas rela-

ções educacionais, especialmente no campo da formação docente, como aponta Rohling (2020):

Este cronotopo se configura como um tempo-espaço marcado pela emergência da pandemia deflagrada pela COVID-19, em dezembro de 2019 e estendendo-se para 2020 em diante, na cidade chinesa Wuhan, e que pelo processo de globalização espalhou-se por todos os cantos do mundo. Do ponto de vista do tempo, é possível aventar uma marcação pontual (2019), mas os efeitos desse evento global nas atividades humanas ainda não se podem mensurar. Já a categoria espaço, seria um espaço global por se tratar de uma pandemia? Ademais, do mesmo modo que Bakhtin propõe que dentro de grandes séries cronotópicas há também outros pequenos cronotopos que se atravessam e se interligam, é possível dizer que o espaço-tempo pandêmico agrega diferentes e pequenos cronotopos em que se desvelam tons valorativos para o vírus e para a crise sanitária (Rohling, 2020, p. 5226).

A partir dessa compreensão, o cronotopo pandêmico pode ser entendido não apenas como um marco temporal delimitado, mas como um espaço-tempo ampliado, ainda em curso, cujos efeitos reverberam nas práticas educativas e nos processos formativos. No âmbito do estágio supervisionado, esse cronotopo se materializa na fragmentação dos espaços escolares, na mediação intensificada pelas tecnologias digitais e na ressignificação das relações entre universidade, escola e estagiários.

OS ESTAGIÁRIOS NO CRONOTOPO PANDEMICO E PÓS PANDEMICO

Para a análise dos relatórios de estágio, foram adotados critérios definidos em uma tabela de categorias analíticas. Todos os relatórios abrangendo o período de 2020 a 2021 foram inicialmente considerados. Os relatórios foram avaliados com base nos critérios pré-estabelecidos, aqueles que não atenderem a esses critérios foram excluídos:

Quadro 1: Categorias analíticas

CATEGORIAS ANALÍTICAS
Impactos da pandemia
Observação
Apreciações do Estágio Supervisionado
Soluções/reformulações/novas possibilidades
Plataformas digitais, burocracias, E-protocolo

Fonte: Elaborado pela autora

Para assegurar a diversidade de experiências e a representatividade dos distintos contextos temporais vivenciados no estágio supervisionado, foram selecionados dois relatórios, um referente a cada ano analisado, contemplando o período de 2020 a 2021. Dessa forma, dois acadêmicos compuseram o *corpus* deste estudo, sendo identificados por meio de nomes fictícios a fim de preservar suas identidades e assegurar o sigilo ético garantido pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os participantes foram assim denominados: Adelia (2020) e Manuel (2021). Estes nomes fictícios foram utilizados em todas as etapas de análise e discussão dos dados, garantindo o respeito à privacidade e à confidencialidade dos sujeitos envolvidos, conforme aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, sob CAAE nº 88080418.5.0000.0107.

Este artigo apresenta um recorte da dissertação de mestrado em desenvolvimento, na qual analiso o estágio supervisionado de Língua Portuguesa a partir das experiências vividas por licenciandos em contextos pandêmico e pós-pandêmico. O corpus da pesquisa é constituído por relatórios de estágio e entrevistas realizadas com acadêmicos do curso de

Letras, documentos que permitem acessar narrativas, percepções e sentidos atribuídos pelos sujeitos às práticas formativas vivenciadas.

Dessa forma, com base na metodologia adotada e no *corpus* selecionado, analisam-se as principais narrativas e experiências presentes nos relatórios de estágio supervisionado em Língua Portuguesa, elaborados por dois acadêmicos do Curso de Letras, contemplando dois momentos distintos: o período pandêmico (2020), marcado pela realização de atividades virtuais, e o retorno parcial ao ensino presencial (2021). Nesse movimento analítico, o foco desloca-se das condições gerais do estágio para as trajetórias singulares dos sujeitos que o vivenciaram, permitindo compreender como tais contextos atravessaram suas formações.

O ESTÁGIO DE ADÉLIA

Adélia escolheu o curso de Letras por sua afinidade com o idioma, pois sempre admirou músicas em espanhol. No início da graduação, chegou a se questionar por que nunca havia considerado a docência como possibilidade profissional. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa na rede pública estadual. Seu último ano de graduação coincidiu com a pandemia, período em que enfrentou diversos obstáculos tecnológicos: seu *notebook* deixou de funcionar justamente quando tudo se realizava de forma *online*. Além disso, morando em uma casa cheia de pessoas e conversas, Adélia só encontrava no silêncio da madrugada o espaço-tempo possível para estudar e dar continuidade ao curso.

Para cumprir a carga horária total do estágio, Adélia realizou a observação de videoaulas no canal Aulas Paraná, entrevistou um docente da área, elaborou material didático e atuou como professora no cursinho pré-vestibular da Unioeste, tudo de forma *online*. Nesse contexto, ministrou aulas de redação voltadas aos elementos estruturais e linguísticos dos gêneros discursivos Artigo de Opinião, Carta do Leitor e Comentário Interpretativo-Crítico, gêneros exigidos nas provas de redação da

Unioeste. Além disso, assistiu e avaliou videoaulas produzidas por colegas, como parte do processo formativo e avaliativo do estágio.

No relatório de estágio, Adélia registra não apenas as atividades desenvolvidas, mas também os afetos, tensões e incertezas que atravessaram sua prática docente no contexto do ensino remoto emergencial. Ao refletir sobre a interação com os estudantes e os limites impostos pela mediação tecnológica, Adélia evidencia como a ausência de respostas imediatas produzia sentimento de insegurança e angústia, conforme se observa no trecho a seguir:

No entanto, algo que me deixou por vezes angustiada era o fato de que, enquanto ministrava aulas, persistia um longo silêncio, que não dava para saber ao certo se se tratava de questão de sono ou se não os alunos haviam compreendido o conteúdo dado (Relatório Adélia, 2020, p. 24)

Esse relato explicita uma das marcas centrais do estágio realizado no cronotopo pandêmico: a fragilidade das interações pedagógicas e a dificuldade de leitura dos gestos, olhares e reações dos estudantes, elementos fundamentais para a construção de um ensino responsivo. O silêncio, nesse contexto, deixa de ser apenas ausência de fala e passa a funcionar como signo das limitações do ensino remoto e das inquietações que atravessaram a formação docente naquele período.

No relatório de estágio, Adélia também evidencia como as condições materiais atravessaram de forma direta sua experiência formativa, revelando que o exercício da docência, especialmente no contexto pandêmico, foi marcado por improvisações, deslocamentos e esforços cotidianos para garantir a continuidade das atividades. A estagiária explicita as estratégias mobilizadas para lidar com as limitações tecnológicas e espaciais, como se observa no excerto a seguir:

Também houve outros imprevistos ao longo da minha “curta” trajetória no Pré-Vestibular, pois havia momentos em que eu me encontrava apreensiva pelo fato de que o

meu aparelho notebook estava com diversos problemas técnicos, o que era minha maior preocupação. Consequentemente e graças a colegas da turma, me dirigia até à casa delas para poder ministrar minhas aulas, até que eu consegui comprar um novo aparelho. Assim sendo, eu passava longas horas acordada durante a madrugada, indo dormir aproximadamente às 04 horas da manhã, pois passava todo esse tempo estudando e me aperfeiçoando para a ministração das minhas aulas no dia seguinte. Observo que na minha casa nem sempre houve o silêncio necessário para que eu pudesse estudar, principalmente no período do dia, o que acabou se tornando um dos motivos para que eu fosse em outro lugar preparar minhas aulas (Relatório Adélia, 2020, p. 24).

O relato torna visíveis os atravessamentos do contexto pandêmico na formação docente, evidenciando que o estágio não se restringiu ao cumprimento de atividades acadêmicas, mas implicou um intenso investimento físico, emocional e temporal. As dificuldades técnicas, a ausência de um espaço adequado para estudo e a reorganização do tempo de descanso revelam as desigualdades e precarizações que marcaram o processo formativo, ao mesmo tempo em que apontam para a atuação ativa da estagiária na busca por alternativas para sustentar o fazer pedagógico.

Nesse cenário marcado por dificuldades materiais, cansaço físico e tensões emocionais, o papel da professora orientadora assume centralidade no processo formativo vivenciado por Adélia. Para além das orientações técnicas e burocráticas do estágio, a presença da orientadora configurou-se como espaço de escuta, acolhimento e sustentação, contribuindo para que a estagiária pudesse ressignificar as adversidades e seguir com sua prática docente. O acompanhamento sensível e atento revela uma concepção de formação que reconhece os sujeitos em sua integralidade, considerando o desempenho acadêmico, e os atravessamentos humanos que constituem o fazer docente, como evidencia a própria estagiária ao afirmar:

Felizmente, diante de todos os problemas que apareciam, pude contar com todo o amparo de minha docente orientadora, visto que ela sempre me acolheu com empatia e compreensão, buscando me tranquilizar sobre as adversidades que se apresentavam (Relatório Adélia, 2020, p. 25).

Esse trecho evidencia que a orientação, no contexto do estágio pandêmico, passa de uma dimensão normativa e assume um caráter ético, dialógico e formativo, no qual o vínculo estabelecido entre orientadora e orientanda foi fundamental para a permanência, o engajamento e a continuidade do processo de formação docente.

O papel da professora orientadora mostra-se ainda mais crucial quando se considera que o contexto pandêmico também se apresentava como uma realidade inédita para ela. Assim como os estagiários, a orientadora foi atravessada por incertezas, instabilidades e pela necessidade de reelaborar práticas, sentidos e modos de acompanhamento do estágio. O processo de reinvenção, portanto, não se restringiu aos licenciandos, mas alcançou igualmente aqueles responsáveis por orientar, avaliar e sustentar os percursos formativos.

Nesse cenário, coube à orientadora manter-se firme, mesmo diante de seus próprios desafios, para oferecer suporte pedagógico, emocional e institucional aos estagiários, assumindo uma postura de cuidado, escuta e responsabilidade. Tal atuação evidencia que orientar, em tempos de crise, implica não apenas conduzir academicamente, mas também sustentar vínculos e criar condições para que a formação docente pudesse seguir acontecendo, apesar das adversidades.

Ao final de seu relatório, Adélia realiza um movimento de síntese reflexiva nesse processo vivenciado no contexto pandêmico. As dificuldades enfrentadas, as estratégias construídas para garantir a continuidade da formação e os diferentes espaços de aprendizagem mobilizados ao longo do percurso contribuíram para a consolidação de uma compreensão mais crítica e sensível sobre o fazer docente, como expressa a então licencianda no trecho a seguir:

Diante disso, reconheço que a prática de Estágio de Língua Portuguesa foi de grande aprendizado e uma das experiências mais marcantes de toda a minha trajetória acadêmica. As aulas que observei no ‘Canal Paraná’, a entrevista com docente e as aulas ministradas por colegas, munidas às bases teóricas, me fizeram analisar de forma crítica o que é ser e se tornar, diariamente, professor, sobretudo em um período pandêmico, no qual nós, enquanto alunos e professores em formação, tivemos que nos adaptar (Relatório Adélia, 2020, p. 30).

Esse fechamento reflete que o estágio, no cronotopo pandêmico, operou como espaço privilegiado de reflexão, (re)significação e aprendizagem, no qual a formação docente se constituiu a partir do confronto com as condições materiais, pedagógicas e humanas impostas pelo contexto histórico, reafirmando o caráter processual, crítico e inacabado do tornar-se professor.

Nas palavras de Lunardelli, “o licenciado não se torna professor ao deixar de ser aluno e este pode se tornar professor ainda aluno. Tornar-se professor é um dever, gradativo, contínuo, dialógico” (Lunardelli, 2020, p. 209). Essa afirmação evidencia que a constituição da identidade docente não ocorre de forma abrupta, mas se constrói em movimento, a partir de experiências formativas que se entrelaçam ao longo do percurso acadêmico e profissional.

Partindo dessa compreensão de que se tornar professor é um processo contínuo e construído nas interações e experiências vividas ao longo da formação, é possível observar como cada trajetória revela modos singulares de aproximação com a docência. As vivências na universidade, a participação em projetos e as escolhas feitas durante a graduação vão delineando e constituindo a identidade profissional. É nesse contexto que se insere a trajetória de Manuel, marcada por um envolvimento progressivo e contínuo com o fazer docente.

O ESTÁGIO DE MANUEL

Manuel sempre teve afinidade com a escrita e ingressou no curso de Letras, onde passou a se identificar com a docência e com as possibilidades de mediação pedagógica. Embora formado inicialmente em Economia, construiu uma trajetória ativa em Letras, participando de monitoria, PIBID e projetos de ensino, pesquisa e extensão. Manuel realmente vivenciou a universidade, apropriando-se das oportunidades formativas e reconhecendo nelas espaços de experimentação e crescimento. Atualmente, mora em outra cidade e atua como professor na rede pública e privada, o que evidencia a continuidade de sua trajetória e a materialização de sua formação inicial no exercício docente. Sua história revela um sujeito comprometido com o fazer pedagógico e sensível aos atravessamentos que constituem a docência.

Manuel realizou seu estágio no contexto do pós-pandemia, marcado pelo retorno gradual às atividades presenciais. A etapa de observação ocorreu em um colégio público da rede estadual, enquanto a regência foi desenvolvida em ações extensionistas no Cursinho Pré-vestibular da universidade. Além disso, realizou entrevista com docente da área e produziu material didático como parte das exigências do estágio. No que se refere à etapa de observação, Manuel elabora reflexões relevantes acerca do uso das plataformas digitais no processo de ensino-aprendizagem:

A professora usa a plataforma para uma avaliação inicial. Isso porque o Redação Paraná corrige a redação por você, mas as correções que faz são as de pontuação, ortografia e adequação ao gênero. Ela não faz análise do conteúdo do texto do aluno. É o que Paulo Freire (1968, p.80) chama de “educação bancária”. O foco é “a sonoridade da palavra e não sua força transformadora”. Vira um ato mais mecanicista (Relatório Manuel, 2021, p. 12).

A reflexão apresentada por Manuel problematiza de forma contundente o uso das plataformas digitais no contexto escolar, evidenciando

que, embora esses recursos sejam frequentemente mobilizados como instrumentos de avaliação e apoio pedagógico, eles também podem reforçar práticas reducionistas de ensino. Nesse movimento de criticar o caráter automatizado das correções realizadas pela plataforma, o estagiário aponta para um esvaziamento do sentido formativo da escrita, uma vez que o foco recai sobre aspectos formais e normativos, em detrimento da análise do conteúdo, da autoria e da dimensão crítica do texto elaborado pelos estudantes.

Para além da reflexão sobre o uso das plataformas digitais, Manuel também destaca aspectos relacionados à organização do trabalho pedagógico no estágio. Nesse sentido, a atuação em duplas aparece como uma estratégia para otimizar o tempo e qualificar a condução das aulas, exigindo planejamento e articulação entre os estagiários, como se observa no relato:

Como a aplicação das aulas foram em duplas, tivemos que nos organizar bem quem falaria o quê. Nas primeiras aulas, ainda tivemos dificuldades para conciliar o que cada um falaria, porém, com o tempo, conseguimos fazer uma distribuição de conteúdo mais organizada (Relatório Manuel, 2021, p. 22).

No que diz respeito aos aspectos administrativos que atravessaram o estágio, o relatório de Manuel também chama atenção para os impactos dos trâmites burocráticos mediados pelo E-protocolo no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Os atrasos na liberação da documentação limitaram o tempo de atuação na escola e exigiram ajustes no planejamento das aulas e na articulação com a professora regente, como se observa no trecho a seguir:

Devido ao atraso da documentação necessária para ir à escola, eu precisei dar somente 2 h/a. Pelo tempo ser muito curto, combinei com a Professora regente que eu trabalharia com eles o gênero textual em uma aula e na

aula seguinte faria uma produção de texto em sala com eles. Deixando a correção das redações a encargo dela (Relatório Manuel, 2021, p. 23).

Essas experiências marcadas por reorganizações constantes, limites burocráticos e necessidade de diálogo com diferentes sujeitos da escola e da universidade conduzem Manuel a uma compreensão do fazer docente construída ao longo do estágio. Nesse movimento de refletir sobre o percurso vivido, o estagiário reconhece que a docência se constitui de forma coletiva, sustentada por redes de apoio e colaboração, percepção que sintetiza e encerra seu relatório, conforme destacado no trecho a seguir:

Durante todo o processo de estágio, uma coisa que foi reforçada para mim foi a noção de que a docência não é uma atividade individual, mas sim conjunta. Eu não conseguiria ter terminado o meu estágio se não fosse pela ajuda e apoio das minhas colegas e professoras do curso (Relatório Manuel, 2021, p. 27)

Esse reconhecimento e reflexão permite compreender o estágio supervisionado como um espaço privilegiado de formação coletiva, no qual a docência se constrói a partir das relações, do diálogo e do apoio entre os sujeitos. A experiência de Manuel evidencia e reforça que o aprender a ensinar não ocorre de forma isolada, mas é atravessado por interações com colegas, professores orientadores e docentes da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das experiências de Adélia e Manuel evidencia como o estágio supervisionado de Língua Portuguesa, nos anos de 2020 e 2021, foi atravessado por desafios complexos em dois contextos distintos: o ensino remoto emergencial e o retorno gradual às atividades presenciais. Cada um desses tempos e espaços exigiu adaptações, reorganizações e processos de ressignificação que impactaram diretamente a formação docente.

Os relatos analisados revelam que o estágio se constituiu como uma experiência marcada por limitações tecnológicas, entraves burocráticos, fragilização das interações pedagógicas e necessidade constante de planejamento. Ao mesmo tempo, evidenciam movimentos de aprendizagem e fortalecimento, sustentados pelo trabalho colaborativo entre estagiários, pelo apoio entre pares e pelo papel central das professoras orientadoras.

Nesse sentido, os estágios supervisionados reafirmam seu caráter formativo, processual e coletivo, evidenciando que se tornar professor implica lidar com o inesperado e construir práticas pedagógicas situadas nas condições históricas e materiais.

Por fim, este estudo buscou contribuir para a documentação das narrativas que atravessaram o estágio no contexto pandêmico e no retorno gradual ao presencial, oferecendo subsídios para o debate acadêmico e para a formulação de políticas e diretrizes que visem ao fortalecimento dos estágios supervisionados.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: 34, [1952-1953] 2016a.
- BAKHTIN, Mikhail M. Formas do tempo e de cronotopo no romance. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, [1937-1938] 2010b.
- GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.
- COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A pesquisa em ciências humanas sob um viés bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 552-568, 01 dez. 2017.
- PASINI, Juliana Fátima Serraglio; SILVA, Ivanir Gomes da. Plataformização da educação no Estado do Paraná: caminhos para a padronização do trabalho pedagógico. **Pleíade**, v. 18, n. 43, p. 18-29, abr./jun. 2024.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, São Paulo, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.
- LUNARDELLI, Mariangela Garcia. **Um haicai para o estágio, um estágio para o haicai**. Curitiba: Appris, 2020.

ADJUNTOS VERBAIS E NOMINAIS NO ENSINO ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES DA “GRAMÁTICA REFLEXIVA” DE CEREJA E COCHAR (2013)

Martin Divonzir Anhaia
Cindy Mery Gavioli-Prestes

INTRODUÇÃO

O ensino de língua materna, em nosso caso o de português, enfrenta hoje um grande desafio, pois muitos estudantes consideram a disciplina “difícil de aprender” não apenas por percepção pessoal, mas como reflexo de metodologias ainda baseadas na memorização e na dicotomia “certo *versus* errado”. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) proponha um ensino de língua centrado em competências e habilidades, observa-se, na prática escolar um modelo conteudista e normativo, essa abordagem reduz o aprendizado ao cumprimento de regras e afasta os alunos de uma reflexão metalinguística mais profunda – pois a gramática muitas vezes é vista apenas como um conjunto de regras cristalizadas da língua –, impedindo que vejam a língua como objeto de conhecimento científico, e não apenas como um código a decorar.

Neste capítulo, adotamos a perspectiva gerativista, proposta por Chomsky (1965; 1986; 1995), segundo a qual a gramática é entendida como um conhecimento internalizado pelo falante e que funciona como um sistema. Essa visão permite deslocar o foco do ensino da língua de um viés normativo para um viés científico, possibilitando que o aluno compreenda a gramática como uma faculdade da linguagem e não apenas como um conjunto de normas a serem seguidas.

Partindo dessa concepção, a presente pesquisa propõe analisar como a adjunção (seja a verbal ou nominal¹) é apresentada no livro “Gra-

1. No material em análise, em compêndios gramaticais e como proposto pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) (Brasil, 1959), os termos utilizados são ‘adjunto adverbial’ e ‘adjunto adnominal’. Optamos, neste contexto e neste momento, pelo uso de verbal e nominal para indicar que estamos

mática Reflexiva”, de Cereja e Cochar (2013). Tal obra, ao se propor a trabalhar a língua de forma reflexiva e contextualizada², constitui um objeto privilegiado para a investigação, uma vez que busca integrar o conhecimento inato que o falante já possui sobre sua língua ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, pretende-se discutir em que medida a proposta do livro se aproxima de uma concepção científica da gramática (e, portanto, se aproximando da proposta reflexiva) e em que medida ainda reproduz práticas tradicionais de ensino.

Para realizarmos essa análise, delineamos os seguintes objetivos: (i) compreender as diferentes noções de gramática e a concepção de ‘abordagem científica’ dela; (ii) realizar leituras e estudos acerca do gerativismo chomskyano, com intuito de compreender o tratamento dado por ele aos estudos sintáticos; (iii) discutir e avaliar formas de aplicar o gerativismo chomskyano ao ensino de língua portuguesa e (iv) apresentar formas de aplicar a teoria ao que está sendo observado, de maneira a complementar a proposta do material em questão.

Como procedimentos metodológicos, realiza-se uma análise documental do livro didático, articulada a uma revisão bibliográfica sobre sintaxe gerativa e ensino de gramática, com autores como Pilati (2017), Borges Neto (2012;2013) e Schwindt (2009), além das orientações da BNCC (2017) para o Ensino Médio.

Este capítulo organiza-se da seguinte maneira: começamos na introdução, em que se apresentam os objetivos e questão da pesquisa. Em sequência, apresentamos a fundamentação na qual a pesquisa se baseia seguido da análise dos resultados. Por fim, trazemos as conclusões alcançadas, indicando as principais contribuições do trabalho e possíveis desdobramentos futuros.

observando a adjunção realizada a um termo com traço [+V], como o verbo, e com traço [+N], como o substantivo, por exemplo, respectivamente. Ao longo do trabalho, utilizaremos essas nomenclaturas, a depender do propósito que está sendo descrito e/ou analisado.

2. Como veremos adiante, além do título trazer a palavra “reflexiva”, os autores reforçam essa ideia na apresentação do material.

SINTAXE, ENSINO DE GRAMÁTICA E APRENDIZAGEM ATIVA

Antes de falarmos sobre o tratamento dado à sintaxe dentro da gramática, torna-se necessário aprofundar a análise por meio de um diálogo com a literatura especializada. Essa interlocução permite compreender em que medida as escolhas presentes no material didático se alinham ou se distanciam das concepções contemporâneas de ensino de gramática. Para isso, mobilizamos contribuições de vários estudiosos, além de fundamentos da Teoria Gerativa chomskyana e das orientações da BNCC (Brasil, 2017)³, de modo a situar os resultados obtidos em um quadro teórico mais amplo e crítico.

O ensino de gramática na escola brasileira, especialmente quando centrado na sintaxe, historicamente oscilou entre práticas normativas e tentativas de aproximação com a reflexão linguística. A partir das contribuições de Borges Neto (2012; 2013), Schwindt (2009), Pilati (2017), e propostas de simplificação didática como as de Kenedy (2013), bem como fundamentos da Teoria Gerativa (Chomsky, 1965; 1986; 1995), é possível delinear caminhos que superem a visão reducionista da gramática como mera listagem de regras e exceções, propondo um ensino mais crítico.

Na perspectiva gerativa, a sintaxe configura-se como um componente central da Faculdade da Linguagem, responsável por mediar a organização das palavras em estruturas que veiculam sentido. Nessa abordagem, o estudo sintático não se reduz à prescrição normativa, mas investiga os princípios e parâmetros que, inatamente, guiam a competência linguística. Trabalhar a sintaxe de forma reflexiva implica deslocar o foco do “certo” e “errado” para a compreensão de como as estruturas se formam, variam e se relacionam com a gramática internalizada do falante. Essa perspectiva dialoga com o que foi observado na análise da gramática que apresentaremos a seguir, visto que o manual apresenta exercícios que conectam análise sintática à interpretação textual, mas ainda privile-

3. Entendemos que o material analisado antecede a BNCC, no entanto, buscamos entender como as duas obras dialogam a partir de uma proposta de ensino reflexivo.

gia um viés classificatório, limitando-se a identificar termos ao invés de explorar os processos subjacentes à organização sintática.

Do ponto de vista da sintaxe gerativa, a adjunção não se define prioritariamente por critérios semânticos, mas como uma operação estrutural que introduz constituintes não selecionados pelo núcleo lexical. Diferentemente dos complementos, que são exigidos pelo núcleo e participam da saturação de seus papéis temáticos, os adjuntos são elementos opcionais, acrescentados à estrutura por meio de um tipo específico de *merge*, sem alterar as exigências seletivas do núcleo. Essa distinção é fundamentalmente sintática, ainda que produza efeitos semânticos e discursivos: enquanto o complemento ocupa uma posição estrutural licenciada pelo núcleo, o adjunto se associa a projeções mais amplas (como VP ou NP), funcionando como modificador. Essa concepção permite compreender por que definições baseadas exclusivamente em noções como “circunstância” ou “informação acessória”, recorrentes no ensino escolar, são insuficientes para caracterizar a adjunção, sobretudo em casos de ambiguidade estrutural, nos quais um mesmo sintagma pode receber leituras distintas a depender da derivação sintática.

Essa abordagem evidencia os limites da gramática tradicional quando suas categorias são tratadas como entidades naturais da língua, e não como construções teóricas historicamente situadas. Borges Neto (2013) denomina esse processo de “naturalização” da gramática tradicional, isto é, o processo pelo qual categorias e noções teóricas históricas passam a ser tomadas como elementos da realidade linguística em si, e não como construções teóricas situadas⁴. Essa naturalização, quando

4. Apesar de ser de suma importância essa discussão, não nos aprofundaremos nela, tendo em vista o escopo de nossa pesquisa. Com o objetivo apenas de auxiliar na compreensão, ressaltamos apenas o que Borges Neto (2013, p. 2) aponta como sendo o processo de naturalização das teorias: “entendo por naturalização o processo de tratar entidades teóricas como se fossem os próprios fenômenos”. Um dos pontos apresentados pelo autor, refere-se ao fato de que nos estudos referentes à “natureza teórica da gramática tradicional”, temos que “a gramática da antiguidade clássica construiu uma teoria das línguas humanas. Os gramáticos gregos e latinos identificaram níveis de análise, [...] desenvolveram noções teóricas [...] e estabeleceram relações entre essas noções”. Borges Neto (2013, p. 2). Portanto, temos aqui entidades teóricas, como o são o “substantivo”, por exemplo, sendo tomado como o próprio fenômeno a ser estudado. É nesse sentido que reside a naturalização. Caso o leitor queira se aprofundar mais no

transposta de forma acrítica para o ensino, gera uma visão fossilizada da língua e afasta o aluno de uma verdadeira reflexão metalinguística. Por isso, no âmbito escolar, o ensino da sintaxe deve funcionar como conteúdo de “iniciação científica” (Borges Neto, 2012), permitindo ao estudante desenvolver habilidades de observação, formulação e teste de hipóteses sobre o funcionamento da língua. Essa orientação mostra-se especialmente necessária ao confrontarmos os resultados encontrados no livro analisado, em que a nomenclatura prevalece sobre a explicação e a compreensão dos processos. Portanto, a ausência de uma perspectiva investigativa, como se observa em diversos momentos da obra analisada, contribui para a manutenção de práticas centradas na nomenclatura e dificulta a compreensão da gramática como sistema explicativo.

Nesse quadro, a distinção proposta por Schwindt (2009) entre gramática como saber (conhecimento internalizado que todo falante possui) e gramática como disciplina (a sistematização formal desse saber em um contexto escolar) revela-se essencial. O ensino efetivo de sintaxe depende de integrar essas duas perspectivas; é preciso partir da competência linguística intuitiva do aluno para, a partir dela, introduzir o aparato conceitual e terminológico que permita a sistematização e a análise crítica. Tal integração combate o falso pressuposto de que circula no senso comum de que “não dominar a gramática tradicional equivale a não saber a própria língua”, e abre espaço para que a gramática seja vista como objeto de investigação e não apenas como código de conduta.

Essa abordagem se aproxima da aprendizagem ativa proposta por Pilati (2017), que defende a centralidade do aluno no processo de construção do conhecimento, articulando os avanços da Linguística, a valorização das variedades do português e metodologias investigativas. A aprendizagem ativa segue três princípios; segundo a autora, são eles: “I) Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno; II) Desenvol-

assunto, sugerimos a leitura de Borges Neto (2013). Remetemos também à leitura de Carreira e Fujihara (2022, p. 32 e seguintes) que apresentam uma explicação bem profícua da questão da naturalização (e da desnaturalização) da gramática.

ver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados; III) Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas” (Pilati, 2017, p. 101).

Essa abordagem rompe com o modelo transmissivo, em que o professor “entrega” regras prontas, e substitui-o por práticas de resolução de problemas linguísticos, em que o aluno formula hipóteses, aplica testes sintáticos e desenvolve consciência metalinguística e autonomia. Nesse sentido, vale destacar que:

[o] trabalho da ciência é entender e explicar os fatos com que nos defrontamos na realidade. Usar a língua como objeto de observação é uma tarefa mais simples, já que os dados a serem observados estão disponíveis a todos e são infundáveis. Construir regras gramaticais é tornar visíveis conhecimentos que já temos de maneira inconsciente, é tornar palpável algo que já sabemos, mas, em geral, não sabemos que sabemos. Desse modo, o aluno aprende a construir e aferir hipóteses, tendo como material bruto o seu próprio conhecimento. [...] Com um trabalho nesses moldes, os estudantes não só entenderão o funcionamento da sua língua, da língua de sua comunidade, mas passarão também a observar melhor a língua usada nos textos lidos, a língua das redes sociais, da televisão, etc. Se eles tiverem uma orientação competente para essa observação e descrição, começarão a perceber as diferenças de fala nos diferentes extratos sociais, nos diferentes meios de comunicação, nos diferentes registros orais e escritos. É a partir desse confronto que será possível lidar melhor com as inúmeras avaliações sociais que se produzem a partir dos usos linguísticos: formas de muito prestígio, formas com pouco ou nenhum prestígio. Mas mais do que isso, não sairão dessa experiência com o pensamento equivocando de que não falam a sua língua. Ao contrário, perceberão que sabem mais do que imaginavam saber. [...] Quando assumimos isso, invertemos a crença disseminada pela escola

que ninguém sabe falar a língua. No viés que propomos, chegaremos ao lado oposto: todos os falantes conhecem muito a língua que falam (Foltran; Knöpfle; Carreira, 2017, p. 35-36).

Essa reflexão reforça a sintonia entre uma concepção científica de gramática e as práticas de ensino investigativo; ao invés de reduzir a língua a regras prontas, o professor deve estimular o aluno a observar, comparar e explicar fenômenos linguísticos a partir de sua própria competência e dos usos reais que circulam em diferentes contextos.

Um modo de tornar o ensino de gramática investigativo, como defendem Carreira e Fujihara (2022) e Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), é colocar o aluno no papel de pesquisador, levando-o a formular hipóteses sobre fenômenos linguísticos e testá-las por meio de julgamentos de gramaticalidade, percebendo que o conhecimento gramatical é construído, revisável e alinhado ao letramento científico. Nessa direção, Kenedy (2013) propõe simplificar a nomenclatura sintática a quatro funções – sujeito, predicado, complemento e adjunto – definindo complemento como constituinte selecionado por um núcleo e adjunto como elemento não selecionado, o que mantém o rigor descritivo e favorece a compreensão das distinções relevantes sem sobrecarregar o estudante com termos excessivos. Assim, ensinar sintaxe de forma reflexiva não implica abandonar o conteúdo, mas reconfigurá-lo, posicionando o aluno como investigador da própria língua e o professor como mediador, de modo que a *Gramática Reflexiva* funcione como ponto de partida que precisa ser ressignificado para promover um ensino crítico, ativo e investigativo.

SOBRE O SUMÁRIO

A análise do sumário da gramática de Cereja e Cochar (2013) mostra que, embora a organização da obra aparente romper com o modelo tradicional dos manuais normativos – ao iniciar com uma unidade sobre linguagem e interação social e somente depois apresentar fonologia, morfologia, sintaxe e semântica – essa estrutura não se sustenta como proposta teórica consistente. O arranjo sugere uma articulação entre uso e norma, mas mantém uma concepção compartimentalizada do conhecimento linguístico.

Na unidade introdutória, os autores destacam diferentes modalidades de linguagem e noções de variação, o que poderia aproximar o ensino da prática comunicativa. Contudo, quando avançam para os níveis de análise, retornam à lógica da taxonomia escolar: termos como “adjunto adnominal” e “adjunto adverbial” surgem desvinculados de uma fundamentação teórica clara. A sequência dos conteúdos privilegia a identificação e a nomenclatura, reduzindo o espaço para reflexão sobre funcionamento, produtividade e variação linguística.

A unidade de sintaxe (figura 1), extensa e organizada de modo gradual, reforça essa tendência. Apesar da clareza didática, ela fragmenta a estrutura oracional em blocos isolados e reafirma uma visão normativa de língua como sistema fechado. O sumário não antecipa discussões sobre alternâncias fonológicas, inovação lexical ou fenômenos próprios da fala espontânea, o que limita o potencial de aproximação entre análise gramatical e experiência linguística do aluno.

Figura 1: Sumário unidade 4 (Sintaxe)

UNIDADE 4	SINTAXE: A PALAVRA EM AÇÃO	215
CAPÍTULO 17 - O modelo morfossintático - o sujeito e o predicado		216
MORFOSSINTAXE: A SELEÇÃO E A COMBINAÇÃO DE PALAVRAS		216
FORMA E FUNÇÃO		217
FRASE - ORAÇÃO - PERÍODO		218
SUJEITO E PREDICADO		221
A PREDICAÇÃO		224
VERBOS DE LIGAÇÃO		224
VERBOS SIGNIFICATIVOS		225
O SUJEITO E O PREDICADO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO		227
SEMÂNTICA E DISCURSO		228
CAPÍTULO 18 - Termos ligados ao verbo: objeto direto, objeto indireto, adjunto adverbial		230
OBJETO DIRETO E OBJETO INDIRETO		230
OBJETO DIRETO PREPOSICIONADO		232
OBJETO DIRETO E OBJETO INDIRETO PLEONÁSTICOS		232
OS PRONOMES OBLÍQUOS COMO OBJETO		233
ADJUNTO ADVERBIAL		235
OS TERMOS LIGADOS AO VERBO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO		236
SEMÂNTICA E DISCURSO		238
CAPÍTULO 19 - O predicativo - Tipos de predicado		239
PREDICATIVO DO SUJEITO E DO OBJETO		239
TIPOS DE PREDICADO		241
O PREDICADO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO		244
SEMÂNTICA E DISCURSO		245
CAPÍTULO 20 - Tipos de sujeito		247
SUJEITO SIMPLES, COMPOSTO E DESINENCIAL		248
SUJEITO INDETERMINADO		250
ORAÇÃO SEM SUJEITO		251
VERBOS IMPERSONAIS		252
VOZES DO VERBO		253
VOZ ATIVA		254

Fonte: Cereja; Cochar, 2013, s/p.

Esse arranjo reproduz a naturalização da gramática tradicional (Borges Neto, 2013), transformando categorias teóricas em entidades tratadas como “dados” da língua, sem problematização de seus fundamentos. Assim, embora a organização da obra sugira atualização sua lógica interna mantém a centralidade da classificação em detrimento da reflexão crítica. Esse quadro se evidencia de modo ainda mais nítido quando se examinam tópicos específicos, como o tratamento dos adjuntos, que exemplifica os limites da abordagem adotada.

SOBRE ADJUNÇÃO VERBAL

No capítulo 18 da gramática, responsável por apresentar os termos ligados ao verbo, observamos uma transição entre o tratamento dos objetos verbais e a introdução do adjunto adverbial. Inicialmente, o livro retoma noções ligadas ao objeto direto e indireto, incluindo suas formas

preposicionadas e pleonásticas, além do uso de pronomes oblíquos com valor de objeto.

Os exercícios propostos para os termos ligados ao verbo apresentam uma progressão que vai do reconhecimento de estruturas à aplicação em contextos textuais. No caso dos objetos, atividades como a comparação entre “Nem ele nos entende, nem nós os entendemos” e “Nem ele entende a nós, nem nós a eles” (Cereja; Cochar, 2013, p. 234), introduzem o objeto preposicionado, mas a análise se limita ao efeito de ênfase, sem problematizar os fatores sintáticos que condicionam essa construção. De modo semelhante, os exercícios de pronominalização (“Colocaram os livros nas estantes?” → “Colocaram-nos”) reforçam a norma culta⁵, mas não dialogam com a variação efetiva do português brasileiro, em que o uso dos clíticos é restrito. Contudo, chama atenção o fato de que tais exercícios não trazem qualquer menção à variação efetiva do português brasileiro, nem mesmo em notas de rodapé ou quadros informativos que poderiam contextualizar o uso. Esse silêncio é especialmente problemático porque a própria obra afirma propor um trabalho com a “língua viva” (Cereja; Cochar, 2013, p. 3), mas, na prática, restringe-se às formas previstas pela norma culta escrita, sem considerar as diferenças de registro ou as restrições de uso observadas no português falado. Assim, a distância entre o discurso metodológico e a prática efetiva torna-se evidente, uma vez que a vitalidade da língua é apenas evocada, mas não efetivamente explorada nos exercícios.

Um ponto positivo é a incorporação de textos literários e humorísticos, como em “Exageros de mãe”, de Millôr Fernandes, que permite relacionar pronomes e funções sintáticas à construção discursiva. Ainda assim, mesmo nessas propostas mais contextualizadas, prevalece o viés classificatório.

5. Sabemos que há inúmeras discussões acerca do uso dos termos “norma culta” e “norma padrão”. No entanto, adotamos aqui o uso dos termos como sinônimos, pois a discussão acerca deles vai além do escopo da presente pesquisa.

Esse percurso funciona como preparação para a seção seguinte, na qual o adjunto adverbial é apresentado como “o termo que indica as circunstâncias em que se dá a ação verbal.” (Cereja; Cochar, 2013, p. 230). A definição é seguida de uma listagem dos principais valores semânticos associados a esse termo, como tempo, modo, lugar, causa, finalidade, companhia, intensidade, instrumento, dúvida, negação e afirmação, cada um exemplificado por frases curtas e acessíveis.

O texto também ressalta que o adjunto pode ser realizado por advérbios, locuções adverbiais ou orações adverbiais, observando ainda o uso de advérbios interrogativos em construções de pergunta.

Embora a apresentação seja clara e didática, a explicação se apoia quase exclusivamente em critérios semânticos, sem fornecer ao estudante recursos para distinguir, de modo mais rigoroso, os adjuntos e complementos verbais. Casos como “João chegou com seu amigo” são classificados diretamente como exemplo de adjunto de companhia, sem problematizar que a construção também pode ser interpretada como argumento do verbo. Isso significa que “com seu amigo” pode ser visto não apenas como um detalhe circunstancial, mas como parte essencial do sentido do verbo em certos contextos, o que revela a ambiguidade entre informação acessória e elemento necessário, questão que o material não explora. Essa abordagem pode levar o aluno a compreender a função sintática como mero rótulo a ser memorizado, e não como relação estrutural a ser investigada.

Entre os exercícios, destaca-se a seção “Os termos ligados ao verbo na construção do texto” (figura 2), que trabalha o poema Tecendo a manhã, de João Cabral de Melo Neto.

Figura 2: Exercícios sobre os termos ligados ao verbo na construção do texto

1. A começar pela referência feita no título, o poema trata do amanhecer.
 - a) A que atividade manual o amanhecer é comparado no poema? Que termos nos permitem fazer essa associação? *A costureira de um tecido, a um bordado, uma costura. Os termos tecer, fios, fios, tecendo, borda, borda, borda, borda, borda, borda.*
 - b) De acordo com o poema, quem são os responsáveis por tecer a manhã? *Os galos.*
 - c) De que forma eles agem para que a manhã nasça? *Eles vão cantando/gritando e espalhando seu canto/grito continuamente, constituindo uma teitura de fios (cantos), como um tecido.*

2. Observe a transitividade dos verbos destacados nestes versos do poema:

"Um galo sozinho não *tece* uma manhã:
ele *precisará* sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o *lance* a outro [...]"

- a) Quais termos se ligam a esses verbos, complementando-os? *respectivamente: uma manhã, de outros galos; o, a outro*
- b) Dois desses termos se ligam aos verbos por meio de preposição. Quais são esses termos? Quais são os verbos? *de outros galos e o outro, que se ligam, respectivamente, pelas preposições de e a aos verbos precisar e lançar.*

3. Releia estes versos do poema:

"ele *precisará sempre* de outros galos.
[...]
E se encorpando em tela, *entre todos*,
se erguendo tenda, onde *entrem todos*,
se *entretendendo para todos*, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva *por si*: luz balão."

Para que servem os objetos?

Os objetos estão diretamente relacionados às ações do homem, sobre a natureza e sobre seu meio social e cultural. Toda vez que, na frase, mencionamos os seres que se modificam ou se transformam por ação do homem, empregamos os objetos: plantar *uma árvore*, fazer *um bolo*, gostar *de alguém*, assistir *a um filme*, etc. Assim, os objetos contribuem, no plano da linguagem, para exprimir a capacidade humana de agir e de transformar a realidade.

- a) A forma verbal *entretender* é um neologismo, isto é, uma palavra criada pelo autor. Que sentidos ela apresenta no contexto? *Ela remete a palavras como estirar, estender, tender e estender, constituindo um entrelaçamento semântico de todos esses elementos, que resulta em algo positivo.*
- b) Os termos em destaque são um advérbio e três locuções adverbiais, que se ligam, respectivamente, às formas verbais *precisará*, *encorpando*, *entretendendo* e *se eleva* para acrescentar a elas alguns sentidos. Determine qual é o valor semântico de cada termo.
sempre: tempo; entre todos: lugar; para todos: finalidade; por si: modo

4. Releia o seguinte trecho do poema:

"De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro [...]"

4a. É possível considerar que a omissão do verbo, ao deixar a frase incompleta, contribui para contribuir a ideia de que o canto de um único galo é insuficiente e precisa ser completado pelo canto de outro, para que todos, juntos, sejam capazes de "tecer uma manhã". Assim, a elipse do verbo soa como o efeito de um eco, que foca para trás no canto do primeiro galo e será retomado no canto do próximo, efeito que é reforçado pela repetição do trecho "e o lance a outro".

- a) Há, no 1º e no 3º versos do trecho acima, uma elipse, isto é, uma omissão, de um termo. Qual pode ser esse termo omitido nos versos? *gritou, deu, cantou*
- b) Que efeito essa omissão provoca na construção de sentidos do poema?

Fonte: Cereja; Cochar, 2013, p. 237.

Diferente das atividades puramente classificatórias, essa proposta articula análise sintática e interpretação literária, na qual o aluno é levado a identificar transitividade, complementos e adjuntos, mas também a relacionar essas estruturas à metáfora central do texto (o entrelaçamento de vozes dos galos que, em conjunto, constroem a manhã). O ponto positivo está justamente nessa integração entre forma e sentido, mostrando que as categorias gramaticais não são apenas rótulos, mas recursos expressivos que estruturam a significação do poema. Trata-se de um avanço metodológico em relação às demais atividades, que reforça o potencial

da gramática quando trabalhada em diálogo com a leitura crítica de textos literários.

Ademais, a abordagem da gramática para os termos ligados ao verbo evidencia tanto avanços quanto limitações: se por um lado a obra se mostra clara, acessível e preocupada em contextualizar o estudo por meio de gêneros variados, por outro mantém forte dependência de exercícios classificatórios e de critérios essencialmente semânticos, que pouco favorecem a análise estrutural mais precisa. Ainda assim, a inclusão de propostas que aproximam a sintaxe da leitura literária demonstra um caminho promissor para o ensino da gramática, ao integrar categorias formais à construção de sentidos do texto, apontando para um ensino mais reflexivo.

SOBRE ADJUNÇÃO NOMINAL

Nas páginas do capítulo 21 da gramática, encontramos a apresentação do adjunto adnominal e do complemento nominal, acompanhada de exercícios de fixação e de atividades de leitura. O percurso didático é organizado de modo progressivo: parte de definições e exemplos simples, passa por um quadro comparativo que sintetiza as diferenças entre as duas funções, e conclui com propostas que articulam análise morfosintática e interpretação textual.

Do ponto de vista conceitual, de acordo com o material em tela, o adjunto adnominal é definido como termo que modifica um substantivo, “qualquer que seja sua função sintática, qualificando-o, especificando-o, determinando-o ou indeterminando-o” (Cereja; Cochar, 2013 p. 261).

A explicação é clara e acessível, mas excessivamente abrangente, apoiando-se sobretudo em critérios semânticos. A distinção em relação ao complemento nominal é feita a partir de pistas de sentido (posse ou agente associados ao adjunto, paciente ou alvo associados ao complemento), além da natureza concreta ou abstrata do substantivo. Embora tais critérios ofereçam orientação inicial, não são suficientes para lidar

com casos de fronteira, isto é, situações em que a classificação entre adjunto adnominal e complemento nominal não é clara. Um exemplo é “o medo do pai”: essa expressão pode significar tanto o medo que alguém sente “do pai” (pai como alvo da emoção, caso de complemento nominal), quanto o medo que “o pai sente” (pai como sujeito da emoção, caso de adjunto adnominal). Essa dupla possibilidade de leitura ilustra bem a ambiguidade dessas construções e mostra como a obra deixa de fornecer recursos formais que ajudariam o estudante a resolver a questão.

A ausência de testes sintáticos⁶, como pronominalização, transformação em oração relativa ou verificação de obrigatoriedade, limita a análise e reforça uma prática classificatória pouco investigativa.

Os exercícios que sucedem a explicação inicial sobre o adjunto adnominal têm como objetivo principal reforçar a identificação morfológica e a transformação lexical. O primeiro bloco propõe a substituição de locuções adjetivas por adjetivos correspondentes, como em “exposição de selos → exposição filatélica” ou “cantos de morte → cantos fúnebres” (Cereja; Cochar, 2013, p. 262). A atividade é interessante porque evidencia a relação entre sintaxe e morfologia derivacional, levando o aluno a perceber que um mesmo conteúdo semântico pode ser expresso por diferentes recursos formais. Além disso, exercita o reconhecimento do inventário de adjetivos do português e sua função de modificar substantivos. No entanto, o exercício peca por manter um caráter excessivamente mecânico; não há incentivo para que o estudante reflita sobre a produtividade dessas formações ou sobre diferenças de registro e estilo entre as formas, por exemplo, quando é mais natural usar uma locução (doce de leite) ao invés de um adjetivo erudito (lácteo).

Na sequência, os exercícios com base em uma tira da Folha de São Paulo propõem uma análise mais contextualizada. A personagem afirma viver “dormindo na mesa do escritório”, o que gera questões sobre a função de termos como “na mesa do escritório” e “dos meus sonhos”.

6. Esses testes podem ser vistos com maior profundidade em Kenedy (2022, p. 182), por exemplo, além de Mioto, Lopes e Silva (2013), dentre outros.

O objetivo é mostrar como diferentes sintagmas se ligam ao verbo e ao substantivo, funcionando ou como adjunto adverbial ou como adjunto adnominal, respectivamente. O mérito dessa proposta está em articular a gramática com a interpretação discursiva; além da classificação, o estudante é levado a observar o jogo de palavras e a contradição semântica entre “vivo dormindo” e “emprego dos meus sonhos”.

Apesar desse avanço, a atividade ainda revela limitações. O aluno é conduzido a respostas já esperadas (identificar “na mesa do escritório” como adjunto adverbial de lugar e “dos meus sonhos” como adjunto adnominal), mas não é estimulado a testar hipóteses ou a discutir as ambiguidades que podem surgir. Não se problematiza, por exemplo, como a escolha lexical (emprego dos meus sonhos) reforça uma leitura metafórica ou como a elipse do sujeito contribui para o efeito de humor. Assim, mesmo quando o exercício recorre a gêneros multimodais e ao discurso literário ou humorístico, permanece centrado na classificação e pouco abre espaço para interpretações alternativas.

Entre os recursos didáticos, destacam-se os quadros comparativos, que sintetizam as diferenças entre adjunto e complemento, e o uso de gêneros variados, como tiras e poemas. Um ponto especialmente positivo é a seção “O adjunto adnominal na construção do texto” (figura 3), que propõe a leitura de um poema e relaciona a análise sintática à construção de sentidos literários.

Figura 3: Exercícios sobre o adjunto adnominal na construção do texto

O ADJUNTO ADNOMINAL NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia o poema a seguir, de Sérgio Capparelli, e responda às questões propostas.

Navegando em rede

Cibernauta de mar aberto, Por que navegas tão perto?	Esse frio não enregela O canto que fiz para ela.
Faço declarações de amor, em rede, pelo computador.	Cibernauta, muito cuidado, Com um <i>bit</i> equivocado.
Cibernauta de mar bravo, Por que navegas no frio?	Trago, em meio à tormenta, carinhos sabor de menta.

(33 ciberpoemas e uma fábula virtual.
Porto Alegre: L&PM, 1996. p. 32.)

bit: unidade mínima de informação processada por um computador.



1. O poema é constituído por um diálogo.
 - a) Quem são os interlocutores nesse diálogo? *Um locutor não determinado e um "cibernauta" apaixonado.*
 - b) Qual é o teor do diálogo? *O locutor, preocupado, formula duas perguntas e uma advertência ao cibernauta, que responde de forma tranquilizadora.*
2. No decorrer do diálogo e também na palavra *cibernauta*, há a fusão de dois campos semânticos: o da navegação e o da informática. Identifique palavras e expressões de cada um desses campos semânticos. *de navegação: mar aberto, mar bravo, navegar, tormenta, da informática: rede, computador, bit*
3. O poema é formado por dísticos, isto é, estrofes de dois versos cada uma. Releia os dísticos 1, 3 e 5.
 - a) Que termos são utilizados pelo locutor para determinar o núcleo *cibernauta*, no 1º e no 3º dísticos? *de mar aberto, de mar bravo*
 - b) No 5º dístico, há uma advertência: "muito cuidado, / Com um *bit* equivocado". Qual é a função sintática do termo *com um bit equivocado*? *Complemento nominal.*
4. Observe as palavras e expressões destacadas nestes trechos das respostas do cibernauta:

"declarações de amor"

"O canto que fiz para ela"

"carinhos [com] sabor de menta"

Que função sintática elas têm? *São adjuntos adnominais.*

Fonte: Cereja; Cochar, 2013, p. 266.

Nessa atividade, o estudante é levado a observar a transitividade dos verbos, identificar complementos e adjuntos, e relacionar tais estruturas à metáfora central do texto apresentado na figura 3. Ao articular forma e sentido, a proposta mostra que categorias gramaticais não são apenas rótulos, mas recursos expressivos que estruturam a significação. Esse é um avanço metodológico em relação aos exercícios mais mecânicos, ainda que a condução permaneça guiada por perguntas fechadas, sem abrir espaço para interpretações alternativas ou formulação de hipóteses próprias.

Em suma, a abordagem do capítulo 21 sobre a adjunção adnominal revela um esforço de combinar clareza conceitual e variedade de recur-

sos didáticos, mas ainda se mantém presa a uma tradição classificatória que privilegia critérios semânticos e respostas padronizadas. Embora os quadros comparativos e as atividades baseadas em tiras e poemas apontem para uma tentativa de integrar a gramática à interpretação textual, faltam propostas que problematizem ambiguidades, estimulem hipóteses ou explorem a relação entre diferentes registros da língua. Assim, a seção evidencia tanto as potencialidades de um ensino de gramática em diálogo com a leitura crítica quanto as limitações de um modelo que, ao não avançar para práticas investigativas, restringe a autonomia analítica do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida sobre o tratamento da adjunção verbal e nominal na gramática de Cereja e Cochar (2013), articulada ao diálogo com a literatura especializada, revela uma posição ambivalente do material didático em relação às concepções contemporâneas de ensino de gramática. Por um lado, o livro apresenta acertos relevantes: contextualização por gêneros textuais, exercícios que articulam forma e sentido e propostas que aproximam a sintaxe da interpretação literária. Por outro lado, o percurso didático mantém, em larga medida, uma lógica classificatória que prioriza nomenclatura e critérios semânticos em detrimento de procedimentos analíticos operacionais, o que fragiliza a apropriação da sintaxe como objeto de investigação científica por parte do estudante.

A perspectiva conciliadora entre gramática como saber intuitivo e gramática como disciplina sistemática, defendida por Schwindt (2009), mostra-se indispensável para a superação desses limites, o trabalho pedagógico será mais eficaz na medida em que parta do conhecimento linguístico prévio dos alunos, canalize essa intuição para procedimentos analíticos e introduza terminologia e ferramentas teóricas com função explicativa, não meramente rotuladora. Em consonância, Pilati (2017) e Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) indicam caminhos metodológicos

viáveis: a aprendizagem ativa promove a centralidade do estudante, estimulando a manipulação de dados linguísticos, a formulação de hipóteses e a resolução de problemas, o que favorece a construção progressiva de consciência metalinguística, além de tomar como base o conhecimento prévio do aluno. Essa abordagem pedagógica oferece, portanto, recursos metodológicos para ressignificar as atividades presentes no livro, preservando seus pontos fortes (contextualização, variedade de gêneros) e superando seus aspectos mecanicistas.

A partir desses achados, formulam-se recomendações práticas para a reorientação do ensino da adjunção verbal e nominal em contextos escolares e para o aprimoramento de materiais didáticos: (i) complementar as atividades de identificação com sequências investigativas que utilizem testes sintáticos clássicos (pronominalização, deslocamento, obrigatoriedade); (ii) introduzir tarefas abertas centradas na formulação e checagem de hipóteses (análises comparativas entre variantes, exploração de ambiguidades, experimentos textuais); (iii) valorizar a variação linguística e o contraste entre registros, evitando leituras normativas que desconsiderem usos sociolinguísticos legítimos; (iv) capacitar docentes para o uso de instrumentos teóricos simples (modelos reduzidos inspirados em X-barra, esquemas de estrutura frasal) que sejam operacionais em sala de aula.

Consideramos, portanto, que a Gramática Reflexiva constitui um ponto de partida promissor para o trabalho didático com adjuntos, por seu esforço de contextualização e pelo uso de gêneros textuais diversos, contudo, para que cumpra plenamente a função de iniciação científica prevista na proposta pedagógica defendida neste estudo, o material exige reorientações metodológicas que o conectem explicitamente a procedimentos investigativos e às competências curriculares previstas na BNCC. Como desdobramento prático desta pesquisa, propõe-se no futuro, a elaboração e o teste de um jogo pedagógico que possa auxiliar docentes e alunos no ensino de sintaxe.

REFERÊNCIAS

- BORGES NETO, José. **Algumas observações sobre o ensino de gramática**. Conferência proferida no VI ELFE, Maceió, 12 nov. 2012.
- BORGES NETO, José. **A naturalização da gramática tradicional e seu uso protocolar**. Texto de conferência proferida durante o VIII Congresso da ABRALIN, Natal/RN, 02 fev. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959**. Institui a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) para o ensino da língua portuguesa no país. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/19/08.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- CARREIRA, Marcos; FUJIHARA, Álvaro K. Ensino de gramática e Letramento científico. In: GUESSER, Simone; RECH, Núbia Ferreira (orgs.). **Gramática e Aquisição**: Propostas para o professor da Educação Básica. 1 ed. Campinas, SP: Pontes, 2022. p. 11-44.
- CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza. **Gramática Reflexiva**: texto, semântica e interação. São Paulo: Atual, 2013.
- CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
- CHOMSKY, Noam. **Knowledge of language**: its nature, origin and use. New York: Praeger, 1986.
- CHOMSKY, Noam. **The minimalism program**. Massachusetts: MIT Press, 1995.
- FOLTRAN, Maria José; KNÖPFLE, Andrea; CARREIRA, Marcos Barbosa. A gramática como descoberta. **Diadorim**, Rio de Janeiro, Revista 19, volume 2, p. 22-47, Jul-Dez 2017.
- KENEDY, Eduardo. Possíveis contribuições da linguística gerativa à formação do professor de língua portuguesa. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 32, n. 1, p. 72-88, jan./jun. 2013.
- KENEDY, Eduardo. **Curso Básico de Gramática Gerativa**. São Paulo: Contexto, 2022.
- PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; QUAREZEMIN, Sandra. **Gramáticas na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- SCHWINDT, Luiz Carlos. Gramática: entre o saber e a disciplina. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 45, p. 219-229, jan./jun. 2009. Disponível em: [https://www.academia.edu/27226732/Gram%C3%A](https://www.academia.edu/27226732/Gram%C3%A9tica_entre_o_saber_e_a_disciplina)rtica_entre_o_saber_e_a_disciplina. Acesso em: 29 set. 2025

DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS AO TRANSELETRAMENTO EM TEIA: CULTURA DIGITAL, LETRAMENTO NUMÉRICO E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA¹

Luciana Espíndola Corrêa

INTRODUÇÃO

Desde o seu nascimento, as crianças do século XXI encontram-se imersas em um universo fundamentalmente numérico. As primeiras fotografias, compartilhadas instantaneamente pelos pais via celular, e os registros de nascimento, armazenados em sistemas computacionais, são apenas os marcos iniciais de uma vida inteiramente digitalizada. Subsequentemente, dados sobre saúde, biometria, vacinas e desenvolvimento cognitivo são meticulosamente convertidos em informação digital, reorganizando a própria experiência humana em uma vasta coleção de dados (Zuboff, 2019). Em sua essência, a vida passa a ser traduzida para uma sequência binária de zeros e uns que modela a realidade de forma algorítmica². Conforme adverte Marcello Vitali-Rosati (2024), este modelo, indispensável para representar o mundo em ambientes computacionais, carrega consigo implicações profundas. Ao mediar nossa percepção da realidade, essa estrutura digital pode fomentar a ilusão de que existe um caminho único e predefinido para viver, alcançar o sucesso, ser feliz e

1. Esse trabalho usou o software de Inteligência Artificial Manus (Manus) <https://www.manus.im> para correção gramatical, sugestões de paráfrases, organização de formatação da ABNT, verificação de fontes, detecção de plágios acidentais, conferência de citações e discussão de escopos teóricos.

2. A escrita binária, ou código binário, é o sistema fundamental de representação da informação em todos os computadores e dispositivos digitais contemporâneos. Consiste em um sistema de numeração de base, que utiliza apenas dois símbolos, 0 e 1, para representar dados. Cada dígito, conhecido como bit (binary digit), corresponde a um de dois estados mutuamente exclusivos (como ligado/desligado ou presença/ausência de um pulso elétrico) em componentes eletrônicos como os transistores. Desde e-mails e prontuários médicos até transações financeiras e registros governamentais, toda informação processada e armazenada digitalmente é, em seu nível mais fundamental, uma vasta coleção de zeros e uns, por isso fala-se de cultura numérica ou digital (Vee, 2017). Consequentemente, os termos numérico e digital são sinônimos, pois referem-se à base de escrita binária dos sistemas computacionais contemporâneos.

até mesmo amar (Vitali-Rosati, 2024). Diante deste cenário, emerge uma questão fundamental: a geração que nasce e se desenvolve neste ecossistema é composta por autênticos nativos digitais³, que dominam com fluência e autonomia as ferramentas que moldam seu mundo, ou seriam eles cativos digitais, sutilmente aprisionados por uma estrutura que predefine os contornos de suas próprias vidas?

A teoria de Vitali-Rosati (2024, p. 75) oferece um arcabouço crítico fundamental no contexto do ensino da Língua Portuguesa, doravante LP, e seus desdobramentos no mundo numérico. O autor defende que o letramento numérico, ou “littératie numérique”, exige que os indivíduos transcendam a condição de meros usuários para se tornarem criadores e modificadores de tecnologia. Isso implica aprender os princípios que regem o mundo digital e, sobretudo, compreender que a realidade virtual é fruto de processos de modelização que reescrevem o mundo físico por meio de linguagens computacionais. Nesse sentido, objetiva-se analisar as possibilidades e os limites da pedagogia dos Multiletramentos para um ensino de computação religado ao ensino da LP. Investiga-se, em paralelo, o potencial do Transletramento em Tecnologia, Educação, Inovação e Afetividade, doravante TEIA, proposto por Corrêa (2021), como um complemento a essa abordagem pedagógica no intuito de integrar o ensino da LP à aprendizagem de linguagens computacionais.

Para inserir as linguagens computacionais no contexto do ensino da LP, faz-se necessário, primeiro, situá-la no campo da linguagem. Tal discussão será aprofundada ao longo desse capítulo. No entanto, importa ressaltar que o ponto de partida dessa reflexão está ancorado nas ideias

3. O termo nativo digital foi cunhado por Marc Prensky em seu influente artigo de 2001, “Digital Natives, Digital Immigrants” (Prensky, 2001). A tese central de Prensky (2001) é que a exposição contínua e precoce à tecnologia digital teria criado uma nova geração de estudantes com estruturas cognitivas fundamentalmente diferentes das gerações anteriores (os “imigrantes digitais”). Contudo, a validade empírica e as implicações pedagógicas deste conceito são objeto de intenso debate acadêmico. Críticos como Bennett, Maton e Kervin (2008) argumentam que a dicotomia nativo/imigrante é uma generalização excessiva e que não há evidências robustas para sustentar a ideia de uma geração homogênea com um estilo de aprendizagem distinto. Além disso, a imersão no ambiente digital traz desafios significativos, como a sobrecarga de informação e a necessidade de desenvolver um “pensamento crítico” aguçado para navegar a complexidade do ecossistema informacional contemporâneo (Lemke, 2010).

de Annette Vee (2017). A autora entende a linguagem de programação como uma “tecnologia comunicacional” por ser uma forma humana de expressar-se no mundo (Vee, 2017, p. 17). Essa tecnologia comunicacional, segundo Vee (2017), estaria evoluindo de forma similar à escrita, tornando-se fundamental na negociação de relações de poder da sociedade contemporânea. A compreensão da programação como tecnologia comunicacional estruturante alinha-se à ideia de que o ensino da cultura digital seja incorporado ao campo das linguagens.

Vee (2017) esclarece que o ensino da cultura digital dentro desse escopo tornou-se consenso entre vários autores desde 1980, com o advento dos computadores domésticos. Foi nesse contexto histórico que surgiram as primeiras discussões acerca do que deveria ser ensinado dentro das escolas para que os estudantes pudessem ser preparados para viver em um mundo no qual as formas de se comunicar, organizar informações, produzir conhecimento e compartilhar saberes mudavam vertiginosamente (Lemke, 2010). Pode-se organizar essa discussão em dois campos epistemológicos: o dos letramentos, envolvendo línguas naturais, linguagens diversas e cultura digital e o da computação, envolvendo o debate se a linguagem de programação e o pensamento computacional deveriam ou não integrar o currículo básico (Vee, 2017; Corrêa, 2021).

No primeiro campo epistemológico, reservado à cultura digital, às línguas naturais e à multiplicidade de linguagens da cultura contemporânea, destacam-se as discussões acerca da Pedagogia dos Multiletramentos. Emergindo das discussões do Grupo de Nova Londres, doravante GNL, em meados da década de 1990, a Pedagogia dos Multiletramentos atravessou fronteiras e tem influenciado, desde sua concepção, práticas educacionais em todo o mundo, consolidando-se como uma abordagem que inclui, e mesmo privilegia, o ensino da cultura digital e sua subsequente multiplicidade semiótica (Rojo; Barbosa, 2015). O resultado dessa reunião deu lugar à publicação do manifesto “Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais” (Cazden, C.; Cope, B.; Fairclough, N. et al, 1996). Cope e Kalantzis (2015, p. 3) explicam que a

Pedagogia dos Multiletramentos leva em conta duas dimensões do prefixo “multi”: a crescente multiplicidade linguística e cultural bem como a multiplicidade de mídias e canais de comunicação do mundo contemporâneo. Para Rojo (2012), é precisamente nessa dupla valência do prefixo ‘multi’ que se encontra a diferença basilar entre a Pedagogia dos Multiletramentos e a perspectiva dos Novos Letramentos. Esta última, embora tenha mapeado diversas práticas de letramento, não buscou articulá-las em torno de um denominador comum, como propõe a Pedagogia dos Multiletramentos (Rojo, 2015). A partir das considerações de Cope & Kalantzis (2015), Rojo e Barbosa (2015) propuseram uma releitura da Pedagogia dos Multiletramentos à luz dos gêneros discursivos na perspectiva do círculo de Bakhtin. De acordo com Brait e Campos (2022) o círculo de Bakhtin foi uma escola de pensamento russa do século XX centrada na obra de Mikhail Bakhtin (1875-1975). Formada por muitos filósofos da linguagem que marcaram a história da linguística, como Valentin Vochinóv e Pavel Nikolaevich Medvédev, essa escola abordou a linguagem sob uma perspectiva social e marxista, discutindo os desdobramentos culturais da Revolução Russa bem como questionando a sua deturpação pela ditadura stalinista (Brait, Campos, 2022).

Os gêneros do discurso estruturam e organizam a comunicação humana. São usados por todos, mesmo aqueles não reconhecem ou sabem de sua existência, materializando-se linguisticamente por meio de enunciados que podem ser desde interjeições, imagens, acenos de cabeça a textos complexos (Rojo; Barbosa, 2015). A questão dos gêneros textuais remonta à Grécia Antiga e foi construída, desconstruída e reconstruída ao longo de séculos de debates entre filósofos da linguagem. Na Renascença esses temas foram aprofundados. No entanto a divisão entre gêneros literários e gêneros retóricos foi mantida até meados do século XX, quando esses estudos se fortaleceram com o formalismo russo, o estruturalismo e novos estudos da retórica (Rojo; Barbosa, 2015).

Conforme Rojo e Barbosa (2015) pontuam, o termo gêneros do discurso alude, na maioria das vezes, aos teóricos dos círculos de Bakhtin.

Já quando se discute a linguagem de forma mais restrita, considerando-a em sua estrutura formal, sintática ou gramatical, o termo gênero textual costuma ser usado mais comumente. Como essa discussão aventa as possibilidades e limites de religar a Educação em Computação ao Ensino de Língua Materna por meio da Pedagogia dos Multiletramentos e do Transletramento em TEIA, optou-se, em um primeiro momento, por não aprofundar as visões estruturais, formais e gramaticais da linguagem. Elegeu-se, assim, uma visão da linguagem social, econômica, histórica, política e espacialmente contextualizada, proposta inicialmente por Bakhtin (1875-1975) e seu círculo.

A perspectiva bakhtiniana pode ser potente para o ensino da Cultura Digital, em especial quando aliada à Pedagogia dos Multiletramentos. Ao trabalhar com gêneros digitais, como memes, posts ou vídeos, a escola pode promover uma reflexão sobre as condições de produção, circulação e recepção desses textos multimodais, desenvolvendo nos alunos a capacidade de serem não apenas consumidores, mas também produtores críticos de cultura digital. No Brasil, a importância dessa abordagem foi reconhecida em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (Brasil, 2018).

A BNCC (2018) sublinha que os Multiletramentos incluem todas as práticas sociais de linguagem presentes na contemporaneidade desde a escrita, passando pelas narrativas sonoras, imagéticas até as linguagens multimodais (Brasil, 2018, p. 66). A BNCC (2018) religa os multiletramentos à cultura digital, estabelecida como uma competência geral essencial a ser desenvolvida em toda a Educação Básica, visando a formação de indivíduos que sejam criadores e pensadores de tecnologias comunicacionais. Conforme delineado na competência geral de número 5, o objetivo é capacitar os estudantes a “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais” (Brasil, 2018, p. 9). Essa diretriz sublinha a importância de transcender o uso instrumental das ferramentas digitais, promovendo o protagonismo e a autoria dos

alunos na resolução de problemas e na produção de conhecimento, tanto na esfera pessoal quanto coletiva.

Em 2022, o Ministério da Educação (MEC) aprovou um complemento à BNCC dedicado especificamente à Computação. O complemento de Computação da BNCC (Brasil, 2022) insere-se em um debate de escala global que remonta aos primórdios do advento dos computadores. De acordo com Kennedy (2021) a história da educação computacional iniciou-se com a introdução dos primeiros computadores de grande porte em universidades nas décadas de 1940 e 1950, como o Electronic Numerical Integrator Analyzer and Computer, doravante ENIAC, que foram fundamentais para o desenvolvimento da computação (Kennedy, 2021). Na década de 1960, a tecnologia chegou às escolas norte americanas, impulsionada por linguagens de programação mais simples, como o BASIC. O fomento governamental estadunidense *Vocational Education Act* nos EUA foi igualmente fundamental nesse processo. Contudo, o uso inicial da tecnologia no campo da educação era voltado para a formação de programadores e para tarefas administrativas (Kennedy, 2021).

Nesse período, pesquisadores como John D. McCarthy, Marvin Lee Minsky, Allen Newell e Herbert Simon investigavam as relações entre a mente humana e os computadores, abrindo os primeiros laboratórios de Inteligência Artificial, doravante IA, e estabelecendo as bases para a aplicação educacional da computação (Pickover, 2019). Uma mudança de paradigma crucial ocorreu com as contribuições de Seymour Papert, matemático, cientista da computação e educador, que desenvolveu em 1967, juntamente com Cynthia Solomon e Wally Feurzeig, a linguagem de programação Logo (Papert, 1993). Diferentemente das abordagens anteriores que viam a tecnologia como um meio para transmitir informação, Papert (1993) defendeu que os computadores deveriam ser ferramentas para a criança construir conhecimento ativamente, tornando-se protagonista de seu próprio aprendizado. Essa visão foi complementada pela concepção do Dynabook por Alan Kay, um protótipo de computador pessoal portátil pensado para a aprendizagem infantil, que antecipou em

décadas os tablets e laptops modernos (Kay & Goldberg, 1977). A educação computacional foi transformada pelo legado de Papert (1993). Ele inspirou novas linguagens de programação educacionais, como o Scratch, e abordagens pedagógicas inovadoras. Inspirados nos trabalhos de Papert (1993), muitos autores reconhecem a computação como um direito de aprendizagem essencial para o século XXI (Kennedy, 2021; Vee, 2017; Corrêa, 2021).

No Brasil, a história da informática na educação começa a ser delineada de forma mais sistemática a partir da década de 1970, impulsionada principalmente por políticas públicas (Sampaio; Elia, 2012). O período inicial foi marcado por iniciativas como o projeto EDUCOM (1984) e o Programa Nacional de Informática na Educação, doravante PRONINFE, que surgiram no contexto da política de reserva de mercado e visavam criar uma base de pesquisa e desenvolvimento nacional (Sampaio; Elia, 2012). Essas primeiras iniciativas refletiam uma preocupação central com a formação docente: os professores aprenderiam a usar a tecnologia, incorporando-a em suas práticas pedagógicas, e a educação tecnológica dos estudantes seria feita de forma indireta, por intermédio do professor. No entanto, a integração efetiva dos computadores na prática pedagógica em sala de aula enfrentou grandes desafios, especialmente no que tange à formação de professores e à mudança de mentalidade sobre o papel da tecnologia na educação (Mendes, 2012).

Programas subsequentes, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional, doravante ProInfo (1997), e suas versões posteriores, buscaram massificar o acesso à tecnologia nas escolas públicas, enquanto o Projeto Um Computador por Aluno, doravante PROUCA, distribuiu laptops para alunos em 2008 (Sampaio, Elia, 2012). Porém, a complexa engenharia institucional e a falta de um projeto pedagógico integrado limitaram o sucesso dessas iniciativas em transformar o uso das tecnologias em um recurso pedagógico verdadeiramente eficaz (Amaral, 2012). A maioria dessas iniciativas priorizou a formação de usuários de tecnologia, em detrimento da capacitação para o uso criativo das ferramentas,

embora existissem exceções como o projeto “UCA na Cuca”, que visava ensinar linguagem de programação para professores de exatas (Sampaio; Elia, 2012). Já nas primeiras décadas dos anos 2000, vários educadores e entusiastas da tecnologia começaram a advogar pelo ensino da Computação na Educação Básica brasileira, movimento que reverberou no complemento à BNCC dedicado à Computação que estabeleceu três eixos principais de ensino nesse campo: o Pensamento Computacional, o Mundo Digital e a Cultura Digital (Brasil, 2022). O Pensamento Computacional foca no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas de maneira lógica e criativa, utilizando conceitos da computação. O eixo do Mundo Digital, de caráter mais técnico, visa a compreensão aprofundada da infraestrutura tecnológica, como internet e redes. Por fim, o eixo da Cultura Digital capacita os estudantes para uma análise e interação consciente com os impactos sociais, éticos e políticos do universo digital, relacionando-se diretamente com os Multiletramentos (Brasil, 2022).

Essa evolução representa uma transição fundamental da computação como uma habilidade técnica para a computação como um direito de aprendizagem, defendida por Corrêa (2021). Tal perspectiva alinha-se com a visão de formar criadores e pensadores de tecnologia, capazes de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética. Propõe-se nesse trabalho que a implementação da BNCC de Computação (Brasil, 2022) no contexto do ensino de Língua Materna não se limite ao eixo da Cultura Digital, integrando tanto o Pensamento Computacional quanto o Mundo Digital nas práticas de ensino-aprendizagem de português. A partir das considerações de Vitali-Rosati (2024), defende-se que a articulação com os eixos do Pensamento Computacional e do Mundo Digital com a Língua Materna contribui para evidenciar como as linguagens computacionais, que estruturam o ambiente numérico, são sistemas simbólicos que modelam e organizam o pensamento e a cultura humana contemporânea.

No sentido de procurar uma forma de desnaturalizar essa modelização, escondida pela aparente objetividade das escritas computacionais,

o Transletramento em TEIA oferece uma perspectiva complementar à Pedagogia dos Multiletramentos no Ensino da LP. A proposta de interconectar essas duas abordagens objetiva lidar com a complexidade das linguagens computacionais, preparando os educandos para um mundo onde a tecnologia medeia, cria e transforma constantemente as formas de comunicação e expressão humanas.

Corrêa (2021) propõe que o Transletramento em TEIA seja compreendido como:

Um processo auto-heterecoformativo, complexo e transdisciplinar, de aproximação e apropriação de um conjunto de competências necessárias para lidar com, pelo menos, uma tecnologia da comunicação, permitindo ao sujeito experienciar, interagir, negociar e transladar nas, entre e além das diversas mídias nela(s) existentes, organizadas em plataformas analógicas, digitais, físicas e virtuais (...) (Corrêa, 2021, p.67).

Entende-se o processo complexo a partir da perspectiva de Morin (2010, p.147). Para o autor, o conhecimento do mundo requer uma visão de tessitura sistêmica na qual saberes, tradições, indivíduos, sociedade, ambientes, conhecimentos científicos e cosmos ligam-se e religam-se constantemente. À maneira de Morin (2010, p.147), o Transletramento em TEIA tece junto diversas formas de ser e estar no mundo por meio de linguagens, religando-as em um macro conceito e, ao mesmo tempo, preservando o que lhes tornam únicas. O Transletramento em TEIA envolve processos auto-heterecoformativos, pois interage complexamente nas esferas individuais, pessoais, coletivas e ecológicas. Ancora-se no conceito de auto-heteroecoformação cunhado por Freire (2009) e aprofundado em Freire e Leffa (2013). Os autores consideram que todo processo de formação possui três polos formativos, o individual (auto), o social (hetero) e o ecológico (eco). Esses polos se retroalimentam complexamente entre si e se relacionam intra e intersistemicamente com as dimensões da ação, sujeito, objeto e relações (Freire, 2009; Freire e Leffa, 2013).

O Transletramento em TEIA adota a transdisciplinaridade como norte didático- pedagógico (Correa, 2021, p.69). Nas palavras de Nicolescu (2001, p. 16):

A transdisciplinaridade como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a *unidade do conhecimento* (grifo do autor).

Seguindo a ideia de Nicolescu (2001, p.98) o objeto da transdisciplinaridade é a busca pela “unidade do conhecimento” que se encontra entre, através e além das disciplinas. A transdisciplinaridade busca a relação dos saberes tradicionais, científicos e diferentes formas de perceber a vida, incluindo tanto as dimensões cognitivas quanto espirituais do ser humano. No contexto da relação entre a língua materna e as linguagens computacionais surge o questionamento de como essas formas de expressão humana podem ser usadas para uma compreensão mais profunda do mundo contemporâneo. Interessa assim aprofundar as possibilidades de interseção entre o ensino da LP e as linguagens computacionais a partir dos constructos teóricos da Pedagogia dos Multiletramentos e do Transletramento em TEIA.

DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS AO TRANSLETRAMENTO EM TEIA: POSSIBILIDADES E LIMITES PARA INTEGRAR LINGUAGENS COMPUTACIONAIS E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A Pedagogia dos Multiletramentos enfatiza a relevância do desenvolvimento de habilidades ligadas ao designer de conteúdo (Kope e Kaantizis, 2015). Objetiva-se desenvolver a capacidade de interpretar e produzir significado em diferentes modos e mídias: texto, imagem, áudio, vídeo, design gráfico etc. Além disso, os Multiletramentos consideram contextos sociais e culturais na feitura e produção de significado. Consequentemente, essa abordagem propõe o desenvolvimento de quatro tipos de usuários: usuários funcionais com competência técnica, criadores de sentidos capazes de transformar discursos e significações, analistas críticos e usuários capazes de inovar e transformar os recursos discursivos, semióticos e tecnológicos do mundo digital. Para alcançar esses objetivos, sugere-se quatro movimentos didáticos: a prática situada, que envolve a imersão em práticas significativas dentro de comunidades de aprendizes; a instrução aberta, que visa uma compreensão sistemática, autônoma e consciente dos processos de construção de significados; o enquadramento crítico, que promove a interpretação crítica dos contextos sociais e culturais associados às práticas de letramento; e a prática transformada, que encoraja a aplicação criativa dos conhecimentos em novos contextos.

Os movimentos pedagógicos são projetados para desenvolver nos alunos as habilidades necessárias para navegar, criar e analisar criticamente os diversos textos multimodais e multiculturais que caracterizam a sociedade contemporânea. Trata-se de uma aprendizagem centrada no design ou na produção de conteúdos comunicacionais. Essa abordagem pedagógica adota uma concepção de texto ampla que inclui semioses e multisemioses, focando na exploração das tecnologias da comunicação, doravante TICs (Cope & Kalantzis, 2015). Neste estudo, fundamenta-se o conceito de TICs em Rojo e Moura (2019), que consideram que as TICs se desdobram em mídias, semioses e multisemioses. As mídias constituem o elemento material dessas tecnologias ou os meios de comu-

nicação, como o aparelho fonador, as ondas sonoras, as paredes, papiros, iPhones, tabuinhas de barro, rolo, códex ou dispositivos computacionais. As semioses, por sua vez, são constituídas pelo conjunto de línguas orais, línguas escritas, imagens estáticas ou em movimento ou, como ponderou Freire (2020), silêncio, gestos e signos. Rojo e Moura (2019) pontuam que as multissemioses referem-se às formas de expressão que utilizam simultaneamente uma ou mais semioses para gerar significado. Dentre o extenso leque de semioses possíveis nesse escopo teórico, encontram-se a linguagem computacionais (Vee, 2017; Corrêa, 2021). Como pontuado anteriormente, Rojo e Barbosa (2015) propõem que a Pedagogia dos Multiletramentos seja implementada à luz da teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso.

A definição mais conhecida de gêneros discursivos encontra-se no livro “A Estética da criação verbal” de Bakhtin (Bakhtin, 2006). Nesse livro, o filósofo da linguagem considera que: “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis de enunciado*, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (Bakhtin, 2006, pg. 262, grifo do autor)”.

O enunciado é uma unidade fundamental da comunicação discursiva. Por servir como meio de expressão de significados e apreciações sobre o mundo, o enunciado pode variar em extensão desde uma simples interjeição até um romance extenso. Bakhtin (2006) enfatiza que todo enunciado possui um princípio e um fim absolutos, delimitados pelos enunciados de outros, seja por meio de respostas diretas ou de uma compreensão responsiva silenciosa. O acabamento do enunciado, ainda que provisório, é o que possibilita a alternância entre os interlocutores, permitindo que o outro assuma seu turno na interação discursiva. Os gêneros discursivos materializam-se por meio de práticas sociais situadas em esferas/campos de atividade humana onde os discursos se produzem e circulam. A partir desse contexto o autor russo define gêneros primários, produzidos nas esferas de atividade mais simples, cotidianas e privadas podendo ou não ser orais. Esses gêneros se materializam linguisticamente por meio de uma saudação, um bilhete, uma mensagem para familiares,

emojis, posts etc. Os gêneros secundários englobariam as esferas de atividade públicas, exigindo escritas e estruturas mais complexas e, por vezes, formais (Bakhtin, 2006).

Essa definição, de acordo com Rojo e Barbosa (2015) abre espaço para incluir linguagens mistas (que unem o verbal, o imagético e sonoro) e conceitualizar gêneros multimodais e hiper midiáticos produzidos no universo numérico. Universo esse construído por linguagens computacionais e sua miríade de outputs, onde uma constelação de gêneros discursivos se materializam linguisticamente por meio dos mais diversos tipos de enunciados.

Considerando a complexidade dessa discussão, escolheu-se abordar novos horizontes de investigação envolvendo os Gêneros do Discurso no contexto das linguagens computacionais. Retoma-se a perspectiva de Rojo e Barbosa (2015) acerca da inclusão de linguagens mistas como forma da materialização dos gêneros discursivos. A partir dessa ótica, abre-se a possibilidade de releituras sobre o conceito de linguagens computacionais. Seriam linguagens formais, restritas a programadores, ou seriam uma forma de expressão humana, ou de discurso, que carregam em si disputas ideológicas e jogos de poder?

Para responder a esses questionamentos faz-se necessário retomar o lugar das linguagens de programação no escopo das “tecnologias comunicacionais”, definido por Vee (2017, p. 17). Correa (2021) expande essa definição ao caracterizar a escrita computacional como um conjunto de práticas enunciativas diversas. A primeira envolve a interação entre o autor do algoritmo e os usuários digitais por meio dos outputs gerados. A segunda emerge do diálogo entre programadores em suas respectivas esferas profissionais. A terceira refere-se às interações entre inputs de usuários de redes sociais e algoritmos de Inteligência Artificial, doravante IA, que evoluem de forma adaptativa conforme as informações coletadas. Sugere-se, neste capítulo, uma definição que também inclua as práticas enunciativas resultantes do uso de prompts em softwares de IA, os quais geram textos, imagens, músicas e até programas computacionais para

criação de novas mídias. Ancora-se nas considerações de Shane (2019)⁴ sobre os diferentes tipos de programas de computadores, para estender as considerações Vee (2017) e Corrêa (2021) acerca da linguagem de programação para três categorias de linguagens computacionais: *linguagens de Programação para criar Programas Baseados em Regras*, utilizadas para desenvolver sistemas que operam sob instruções específicas e predefinidas, por exemplo um jogo on-line de memória; *linguagens de aprendizagem de máquina*, especializadas na criação de modelos projetados para identificar padrões a partir de dados e fazer previsões ou tomar decisões sem necessidade de programação explícita para cada situação; *pseudocódigos criados para dar comandos em chats de IA (Prompts)*, que permitem a interação entre usuários e sistemas de IA por meio de comandos em linguagem natural. Esses prompts funcionam como pseudocódigos, permitindo que usuários “programem” os outputs desejados em sistemas de IA.

Dentro da diversidade de práticas enunciativas inerente às linguagens computacionais, resta saber se seria viável considerar a presença de enunciados relativamente estáveis ao modo de Bakhtin (2006). A resposta para essa indagação repousa na maneira como os gêneros discursivos estruturam-se. Os gêneros discursivos organizam-se a partir de três aspectos constitutivos indissociáveis, a “construção composicional”, o “estilo” e “o conteúdo (temático)” (Bakhtin, 2006, pg. 261).

A construção ou forma composicional de um gênero discursivo refere-se à estrutura organizacional e aos elementos formais que caracterizam um texto dentro de um determinado gênero. A forma composicional permite o reconhecimento de um gênero e contribui para a sua estabilidade relativa, mesmo em face das transformações sociais e históricas. A forma composicional algorítmica de uma linguagem computacional tem uma dupla função: a de ser compreendida pela máquina

4. Segundo Shane (2019) programas de computadores dividem-se entre programas baseados em regras e programas baseados em aprendizagem de máquinas. A autora esclarece que todas essas escritas algorítmicas seguem funcionam por meio do ciclo do Input (entrada de informações na máquina), processamento (tratamento das informações pelo algoritmo criado (programa baseado em regras ou IA), e output (resultado desse tratamento das informações).

e a de entregar o enunciado na forma de output da maneira esperada para o destinatário final desse processo que pode ser o leitor, o usuário de softwares, um jogador de games etc. Consequentemente a estrutura de comandos e a organização seriada de tarefas, típica de um algoritmo, permanece relativamente estável seja em uma na escrita de uma linguagem de programação ou de um prompt redigido em língua natural em uma plataforma de IA.

O estilo, no contexto dos gêneros discursivos, é entendido como a seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais que conferem ao texto uma identidade própria dentro do gênero ao qual pertence. Bakhtin (2006) observa que determinados estilos correspondem a gêneros específicos, que, por sua vez, são gerados por funções e condições de comunicação discursiva próprias de cada campo de atividade humana. O estilo define a especificidade de um gênero discursivo. Ele reflete as escolhas linguísticas feitas pelo locutor em resposta às exigências do contexto comunicativo e às expectativas do público-alvo, contribuindo para a eficácia e a clareza da comunicação. O estilo das linguagens computacionais remetem ao tipo de algoritmo a ser elaborado. Uma linguagem de programação requer um estilo mais apurado e preciso enquanto um prompt pode ter um estilo mais livre e pessoal, mantendo uma estabilidade relativa, pois sempre irá priorizar pela clareza dos comandos a serem dados dentro da situacionalidade específica de cada enunciado.

O conteúdo temático ou tema, segundo Bakhtin (2006), transcende a mera ideia de conteúdo ou assunto principal de um texto. Para Bakhtin (2006), o tema é o conteúdo inferido a partir da apreciação de valor, da avaliação e do acento valorativo que o enunciador atribui ao texto. É para ecoar um tema que o enunciado é construído, composto e estilizado. Assim, o tema consiste em uma manifestação única e irrepetível do contexto histórico e ideológico em que o enunciado é produzido. Volochnov/Bakhtin (2014) afirmam que o tema da enunciação é determinado pelas formas linguísticas e pelos elementos não verbais da situação, sendo concreto como o instante histórico ao qual pertence.

Nas linguagens computacionais o tema refere-se, em um primeiro tempo, ao objetivo do algoritmo⁵ desenhado pelo programador bem como pela modelização que esse fez da realidade que quer reproduzir no mundo numérico. Logo, o valor desse enunciado situa-se nos objetivos a serem alcançados por seu autor e na representação escolhida para modelar a realidade, refletindo tematicamente as suas condições de produção. Esses objetivos podem variar amplamente, desde a geração de jogos baseados em regras até a criação de universos virtuais interativos alimentados por IA ou softwares de IA generativa. São nesses softwares de IA generativa que as linguagens computacionais perdem em formalidade e ganham uma miríade de possibilidades enunciativas. A partir de prompts, que nada mais são do que uma forma de escrita computacional algorítmica feita por pseudocódigos, seus usuários podem gerar textos, imagens, gráficos e músicas e até programas escritos em linguagens de programação. Isso ocorre porque as linguagens computacionais são caracterizadas por serem metamídias no sentido proposto por Kay e Goldberg (1977). Os autores definem o computador como uma metamídia capaz não apenas de reunir meios de veiculação de mensagens pré-existentis, mas também de criar mídias inteiramente novas (Kay e Goldberg, 1977).

Essa concepção é preferível no contexto das linguagens computacionais, pois enfatiza o aspecto dinâmico e generativo dessas linguagens, reconhecendo sua capacidade de desenvolver novas formas de expressão e comunicação. Por ser metamidiático, o tema escolhido pelo autor do programa ou prompt possui o potencial de criar um universo de interações que se desdobram além dos limites de práticas enunciativas multiletradas, focadas no design. Conforme evidenciado por Vitali-Rosati (2024), ao modelar o mundo real, o programador escolhe uma representação simbólica desse dentre muitas possíveis, o que implica em escolhas axio-

5. Reitera-se o conceito de algoritmo de Christian e Griffins (2017, p. 13) defendido na minha tese de doutorado, a saber: “um algoritmo é apenas uma sequência finita de passos que se usa para resolver um problema.” (Corréa, 2021, p. 404). Esse conceito permite que o algoritmo seja contextualizado na vida cotidiana das pessoas bem como percebido como parte integrante das relações sociais, econômicas, pessoais e familiares da contemporaneidade.

lógicas e ideológicas. Por isso o tema na linguagem de programação vai além do objetivo do algoritmo, passando pela maneira como decidiu-se resolver o problema em questão.

Não se trata somente de escrever um texto formal para ser compreendido pela máquina ou de prever os outputs a serem recebido pelos usuários. Com o advento da IA, as linguagens computacionais exigem a habilidade de selecionar, armazenar, processar e modelar informações para alcançar os resultados desejados de seus usuários e criadores. Consequentemente, as linguagens computacionais, especialmente quando aplicadas à IA, entregam um leque variado de interações e usos, promovendo a criação de novas práticas de linguagem e, em alguns casos, o desenvolvimento de novas mídias.

A partir da constatação da relativa estabilidade da forma composicional, estilo e tema das linguagens computacionais esse estudo propõe que as linguagens computacionais sejam inseridas em uma categoria de gêneros discursivos metamidiáticos. Por ser uma metamídia, a escrita computacional circula, simultaneamente, em diferentes esferas da atividade humana: desde os meios profissionais da ciência da computação, esferas educacionais formais e informais, campos profissionais diversos até os usos pessoais (recreativos ou profissionais) de softwares de IA generativa. Assim, as linguagens computacionais transladam entre diversas práticas comunicativas.

Existe, consequentemente, todo um mundo de materializações linguísticas ocultas dos olhos de quem desconhece o funcionamento das linguagens computacionais. Materializações que impactam a vida dessas pessoas, mesmo que elas não percebam. Nesse sentido Zuboff (2019) alerta que os algoritmos, quando escritos por uma elite intelectual de programadores, servem ao lucro, pois monetizam dados anonimizados em detrimento do bem-estar, da segurança e da vida dos usuários do cyberspaço. A Pandemia do COVID⁶ ilustrou como esses algoritmos,

6. De acordo com a Biblioteca Virtual de saúde (Brasil, 2021): “o Covid 19 é uma infecção respiratória causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. A doença é potencialmente grave, altamente

desenvolvidos para gerar engajamento e lucro a qualquer custo, contribuíram para a desinformação por meio de uma neutralidade letal (Galhardi et. al., 2020).

Outro ponto central, que envolve principalmente o conteúdo temático encontra-se no processo de modelização, anteriormente mencionado. Vitali-Rosati (2024) explica que esse processo envolve quatro etapas: a observação, na qual se definem os contornos do objeto e se elabora uma descrição inicial; a transformação que converte a descrição em elementos quantificáveis e funções que os inter-relacionam; a implementação funcional ou numerização, que traduz o modelo em símbolos e funções computacionalmente calculáveis; e a implementação física, que consiste na execução do modelo em um sistema físico capaz de realizar os cálculos definidos, escritos em linguagens computacionais. Vitali-Rosati (2024) destaca que toda modelização implica uma escolha sobre quais aspectos da realidade serão considerados relevantes e quais serão ignorados, impondo assim uma visão de mundo específica com se ela fosse natural.

A modelização, segundo Vitali-Rosati (2024, p. 75), é um conceito que vai muito além de uma simples técnica de representação, constituindo um processo profundamente político e ideológico que molda nossas percepções, valores e comportamentos. Compreender este processo é essencial para desenvolver uma atitude crítica frente às tecnologias digitais que cada vez mais mediam nossa experiência do mundo, permitindo-nos questionar as escolhas embutidas em cada interface e reconhecer as visões de mundo que elas perpetuam. A consciência sobre a modelização nos oferece a oportunidade de imaginar alternativas e exercer liberdade intelectual, constituindo um ato de resistência à naturalização de construções sociais e tecnológicas que, embora apresentadas

transmissível e espalhou-se por todo o mundo.” Em fevereiro de 2020 o primeiro caso de COVID 19 foi detectado no Brasil. Em março, de 2020 a Organização Mundial de Saúde decretou a quarentena, iniciando um período pandêmico de isolamento compulsório mundial sem precedentes na história humana (Sá, 2020).

como objetivas e inevitáveis, refletem escolhas específicas carregadas de ideologia e poder.

Ao tornar a “escrita computacional” menos opaca, expõe-se a ideologia da uniformidade, da modelização funcional e da naturalização do “intuitivo”, que desestimula o pensamento crítico e a escolha consciente (Vitalli-Rosati, 2024). Como afirma o autor, « O letramento numérico não deve ser assimilado a uma forma simplificada de escolhas possíveis (Vitalli-Rosati, 2024, p. 75)”⁷. A aparente simplicidade das interfaces esconde a complexidade das escolhas de design e programação que moldam nossa interação com o digital, limitando nosso campo de ação a um conjunto pré-definido de possibilidades. Nesse sentido, o Transletramento em TEIA, com sua proposta de transladar entre diferentes semioses e multissemioses, pode revelar-se como uma abordagem pedagógica eficaz de exposição dos mecanismos ocultos da interface do mundo digital. Para Corrêa (2021, pg. 64):

(...) O Transletramento em TEIA prevê, igualmente, que o sujeito ligue e religue as diversas semioses e multissemioses produzidas pela miríade de mídias contemporâneas, conseguindo transitar entre diversas linguagens e formas de expressão do pensamento humano, sejam essas etnomatemáticas e/ou verbais. O Transletramento em TEIA envolve quatro conceitos-chave: a Tecnologia, a Inovação, a Educação e a Afetividade.

Apesar de ampliar o leque de semiose, multissemioses e linguagens, o Transletramento em TEIA abrange somente as TICs. O T de tecnologia da comunicação indica um caminho possível para unir semioses, multissemioses ao sujeito que as experiencia, religando-o com si mesmo, com outros e com o mundo no qual vive (Correa, 2021, p.71). Acrescenta-se, igualmente, as linguagens etnomatemáticas, fundamentando-se na ideia

7. , tradução nossa: «La littérature numérique ne doit pas et ne peut pas être assimilée à une forme simplifiée de choix possibles» (Vitalli-Rosati, 2024, p. 75).

D'Ambrosio (2002, p. 35) de que o pensamento matemático se manifesta culturalmente em todas as formas de expressão humana que incluem topologias, sons, quantificação, mensuração e resolução de problemas (Corrêa, 2021, p.61). O E de Educação remete à proposta de Morin (2015) de educar para o bem-viver, desenvolvendo duas maneiras de compreender a existência. A “compreensão intelectual” é usada para compreender como o outro pensa, idealizando e organizando racionalmente a vida (Morin, 2015, p. 71). A “compreensão humana”, por sua vez, ensina a compreender como o outro sente, percebe e vivencia a existência (Morin, 2015, p. 72). O I, refere-se à inovação pedagógica, por meio do cultivo da atitude transdisciplinar, proposta por Nicolescu (2001). A atitude transdisciplinar é uma postura social e individual diante da vida. A dimensão social consiste em saber transladar entre diversos níveis de Realidade, reconhecendo as conexões entre esses. A dimensão individual consiste em ter consciência da diversidade dos níveis de percepções possíveis (Nicolescu, 2001). O A de afetividade significa promover a ética do cuidado, cuidar de si mesmo, cuidar do outro e do ambiente onde se vive. Nicolescu (2001) explica que a afetividade se refere ao elemento feminino da existência que une, cuida e preserva. Esse princípio opõe-se de forma complementar à efetividade, o princípio masculino da natureza que conquista e cria. Nicolescu (2001) ainda sublinha que todos os seres vivos carregam em si esses dois princípios. Quando a efetividade não é equilibrada pela afetividade, o resultado é a desintegração dos laços de amor, a fragmentação do ser humano e a destruição do planeta por uma atitude predatória e irresponsável da produção a qualquer custo. Nicolescu (2001) acredita que a sobrevivência da espécie repousa sob o resgate do feminino na sociedade, reestabelecendo laços afetivos duráveis entre indivíduos, sociedade e planeta.

A proposta pedagógica de Marina Bers (2022) redefine o ensino das linguagens computacionais como ferramenta de autoexpressão e desenvolvimento humano, desvinculando-o do domínio exclusivo das áreas de exatas. Bers (2022) posiciona a programação como prática de afetividade

que cultiva virtudes essenciais como perseverança, honestidade, colaboração e empatia, transformando-a de instrumento de dominação em ato de cuidado e criação responsável. O desenvolvimento de projetos tecnológicos expressa afetividade em três dimensões: cuidado de si mesmo por meio da autodisciplina, cuidado do outro mediante colaboração e empatia, e cuidado do ambiente por meio de responsabilidade social e sustentabilidade. A cidadania digital, definida pelo complemento de computação da BNCC (Brasil, 2022) como uso ético, crítico e responsável dos recursos tecnológicos, emerge como prática concreta dessa afetividade defendida pelo A acrônimo TEIA.

Saber como essas estruturas funcionam, conseguir ler além das interfaces e compreender as agendas das corporações que as escrevem é essencial para construir-se enquanto um cidadão digital, capaz de questionar criticamente a forma como as informações são coletadas, processadas e distribuídas no meio digital, desmitificando a ideia de que a modelização do mundo numérico é feita apenas para deixar a vida mais fácil e funcional. As consequências dessa naturalização são profundas e multifacetadas, uma vez que, ao apresentar uma única visão como se fosse a totalidade do real, a modelização digital dominante elimina concepções alternativas e reduz a complexidade do mundo a um conjunto de parâmetros calculáveis que evitam falhas, perdas de tempo e menos eficácia. Vitali-Rosati (2024) sugere, contudo, que as falhas e os bugs⁸ nesses sistemas são cruciais para a crítica, pois uma falha no modelo expõe suas limitações e nos força a questionar as premissas ideológicas por trás da interface. O bug é precisamente aquilo que nos permite sair da ilusão de naturalidade e reconhecer que a representação digital não é uma reali-

8. O termo “bug” para descrever uma falha em um sistema tem uma origem literal. Em 1947, a equipe da cientista da computação Grace Hopper, que trabalhava no computador Harvard Mark II, encontrou um erro de funcionamento. Ao investigar a causa, eles descobriram uma mariposa (um inseto, ou “bug” em inglês) presa em um dos componentes, o que atrapalhava a passagem da corrente elétrica. O inseto foi removido e colado no diário de bordo com a anotação: “First actual case of bug being found” (Primeiro caso real de um ‘bug’ sendo encontrado). Desde então, a palavra passou a ser usada para designar qualquer falha em hardware ou software.

dade objetiva, mas sim uma construção carregada de valores e decisões específicas.

Inserida no cenário dos gêneros discursivos metamidiáticos e suas inúmeras materializações enunciativas na forma de linguagens computacionais – assim como suas respectivas miríades de outputs - a Pedagogia dos Multiletramentos encontra no Transletramento em TEIA uma alternativa para integrar ao ensino da LP os eixos do Mundo Digital e do Pensamento Computacional previstos pelo complemento em computação da BNCC (2022). Este estudo defende que, para um ensino de linguagens computacionais integrado ao ensino de LP é preciso adotar uma perspectiva que contemple a complexidade da mediação tecnológica em nossas vidas.

Ao considerar as linguagens computacionais como gêneros metamidiáticos, torna-se necessária uma abordagem pedagógica que trabalhe de forma coordenada com a translação entre as tecnologias digitais, proposta pela ideia do T de tecnologias comunicacionais do Transletramento em TEIA. Repensar as possíveis formas de representar a realidade, sem simplificá-las como naturais, exige uma educação para a vida, para a reflexão sobre questões mais profundas, ao modo de Morin (2015), conforme defende o E, de educação do acrônimo cunhado por Corrêa (2021). Para compreender o papel desses gêneros metamidiáticos, é preciso inovar pedagogicamente (o “i” do TEIA). Este pilar propõe uma reestruturação pedagógica fundamentada na atitude transdisciplinar. Conforme Nicolescu (2001), a transdisciplinaridade diz respeito ao que está “ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina”, visando a “unidade do conhecimento”. A inovação em TEIA, portanto, combate a fragmentação do saber ao tratar as linguagens computacionais como um “tecido conectivo” que religa diferentes formas de expressão e conhecimento humano. Essa atitude transdisciplinar se manifesta em uma dimensão social, que é a capacidade de transladar entre diferentes níveis de realidade (como a interface gráfica, o código e a sua representação física), e em uma dimensão individual, que é a consciência

sobre os múltiplos níveis de percepção que essa translação proporciona. É essa inovação pedagógica que permite ir além da superfície dos gêneros digitais e analisar criticamente a própria estrutura que os sustenta. A ética do cuidado consigo mesmo, com os outros e com o planeta, defendida pelo “A” de afetividade em TEIA, é essencial para uma educação linguística e tecnológica humanizante e humanizadora, conforme defendem Correa (2021) e Nicolescu (2001).

A proposta do Transletramento em TEIA, portanto, procura expandir e aprofundar a Pedagogia dos Multiletramentos. Ao focar na translação entre diferentes semioses e mídias, o Transletramento em TEIA permite explicitar a modelização inerente às linguagens computacionais, promovendo a reflexão crítica e cidadã sobre as tecnologias comunicacionais e seus usos. Usos esses que, com ao advento da IA generativa, são mediados pela língua materna de seus usuários.

Nesse sentido, propõe-se articular os movimentos pedagógicos dos Multiletramentos aos componentes do acrônimo TEIA, visando expandir o ensino de LP para além do eixo da Cultura Digital estabelecido pela BNCC (Brasil, 2022). A Tecnologia é religada à prática situada, a Educação à instrução aberta, a Inovação pedagógica ao enquadramento crítico e a Afetividade à prática transformada. Essa articulação, que não estava explicitamente desenvolvida na teoria original de Corrêa (2021), permite desvelar a opacidade das representações numéricas da realidade, denunciada por Vitali-Rosati (2024).

A articulação entre a Tecnologia (T) e a prática situada transcende os alfabetismos digitais, promovendo uma imersão na materialidade das mídias que comportam as TICs, em especial a materialidade das linguagens computacionais. Trata-se de desvendar como o mundo é representado através de os e is, como as informações são processadas dentro da máquina e quais seriam as formas possíveis de modelar essas informações – questões que integram o eixo do Mundo Digital e o Pensamento Computacional da BNCC (Brasil, 2022). Analisar as linguagens computacionais como gêneros discursivos metamidiáticos permite expor como

a escolha de uma representação simbólica em detrimento de outras é um ato profundamente carregado de valores axiológicos e ideológicos. Paralelamente, o desenvolvimento do pensamento computacional no contexto do ensino de LP, materializado na produção de prompts para sistemas de IA generativa, oferece aos estudantes uma oportunidade singular de ressignificar a gramática, a sintaxe e a produção textual. Ao elaborar instruções precisas para máquinas, os aprendizes confrontam-se com a necessidade de explicitar as regras implícitas que governam a língua. Essa prática integra o eixo do Pensamento Computacional da BNCC (Brasil, 2022), ao exigir decomposição de problemas complexos em passos lógicos e sequenciais, enquanto simultaneamente aprofunda a compreensão dos mecanismos estruturais da LP. A produção de prompts, nesse sentido, é uma reflexão metacognitiva sobre como a linguagem funciona como sistema de instruções capaz de modelizar a realidade e orientar ações, tanto humanas quanto computacionais.

A ligação entre a Educação (E) e a instrução aberta expande o objetivo de uma compreensão autônoma dos processos de significação para incluir a distinção de Morin (2015) entre a “compreensão intelectual” e a “compreensão humana”. A compreensão intelectual refere-se ao entendimento racional de como o outro pensa e organiza a realidade, enquanto a compreensão humana ensina a perceber como o outro sente, vivencia e experimenta a existência. Essa dualidade é fundamental para compreender todas as linguagens, não apenas as computacionais, sob a perspectiva do bem-viver que Morin (2015) propõe como equilíbrio entre a prosa e a poesia da vida: a prosa constitui os aspectos práticos que garantem a subsistência, enquanto a poesia conecta-se à beleza, ao amor, à amizade e às paixões que dão sentido à existência. Toda linguagem, seja computacional ou não, carrega em si essa tensão entre a prosa e a poesia. Quando os códigos computacionais são reduzidos exclusivamente ao conhecimento voltado para a efetividade e funcionalidade do mercado ocorre a morte da dimensão afetiva, criativa e humanizadora da tecnologia, dimensão que pode ser resgatada pela união do ensino da LP e das linguagens com-

putacionais enquanto gêneros discursivos metamidiáticos, capazes de materializar a diversidade das ideias, formas de vida e anseios de quem as utiliza como ferramentas comunicacionais.

O enquadramento crítico, movimento que promove a interpretação dos contextos sociais e culturais, é potencializado pela Inovação pedagógica (I) do TEIA, manifestada como uma atitude transdisciplinar. Essa atitude, conforme descrita por Nicolescu (2001), consiste na habilidade de transladar entre diversos níveis de Realidade e de percepção, reconhecendo as conexões entre eles. Ao aplicar essa perspectiva ao enquadramento crítico no contexto do ensino de LP, o aprendiz torna-se capaz de conectar o código abstrato de um programa às suas consequências concretas na sociedade, identificando as visões de mundo e discursos perpetuados pelas interfaces e questionando a naturalização de escolhas tecnológicas que servem a interesses específicos, como os apontados por Zuboff (2019) em sua análise do capitalismo de vigilância. A inovação pedagógica permite que, por meio da busca pela unidade do conhecimento, objetivo final da transdisciplinaridade, o enquadramento crítico alcance as raízes axiológicas das modelizações digitais que, antes de serem transformadas em linguagens computacionais, habitavam o universo discursivo das línguas naturais, pois nasceram de ideações de mundo específicas. Essa inovação crítica permite aos aprendizes compreender que nenhuma representação da realidade é neutra ou natural, mas sempre resultado de decisões carregadas de intencionalidade e poder, tornando possível imaginar alternativas e exercer liberdade intelectual frente às tecnologias que cada vez mais mediam a experiência humana, conforme defende Vitali-Rosati (2024).

Por fim, a conexão entre a Afetividade (A) e a prática transformada ancora a aplicação criativa dos conhecimentos em um propósito ético. A prática transformada dos Multiletramentos, que visa à aplicação do aprendizado em novos contextos, é imbuída pela ética do cuidado proposta no TEIA. A afetividade, definida por Nicolescu (2001) como o princípio que une, cuida e preserva, age como um contrapeso à efetivi-

dade predatória da produção a qualquer custo. Essa articulação assegura um ato de resistência consciente. Ela materializa um exercício de liberdade intelectual em busca de um mundo digital mais justo e humano. Ao fazê-lo, atenua a opacidade das escolhas que fundamentam as representações numéricas da realidade, resgatando a dimensão poética e afetiva da tecnologia no ensino de LP. Tais reflexões conduzem a algumas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou explorar as complexas interseções entre a cultura digital, o ensino da LP e as linguagens computacionais, partindo da premissa de que a imersão no universo numérico desde o nascimento nos coloca diante de um desafio fundamental: formar cidadãos que sejam autênticos nativos digitais, e não meros cativos de um ecossistema tecnológico que modela suas vidas, alinhando-se às inquietações de Vitalli-Rosati (2024). Para tanto, investigou-se o potencial e os limites da Pedagogia dos Multiletramentos e a complementaridade oferecida pelo Transletramento em TEIA para uma abordagem que religue o ensino da LP aos fundamentos da computação.

A análise teórica desses constructos revelou que, embora a Pedagogia dos Multiletramentos, especialmente em sua releitura à luz dos gêneros discursivos bakhtinianos proposta por Rojo (2012), ofereça um arcabouço robusto para trabalhar com as produções multimodais da cultura digital, ela pode encontrar limites ao não aprofundar a crítica sobre as estruturas técnicas e ideológicas que sustentam essas produções (Vee, 2017; Corrêa 2021; Vitalli-Rosati, 2024). Argumentou-se que as linguagens computacionais constituem gêneros discursivos metami-diáticos que organizam mídias pré-existente bem como criam novas mídias (Kay e Goldeberg, 1977). Encaixando-se na definição desenhada por Bakhtin (2006) e seu círculo, esses gêneros discursivos são compostos por enunciados relativamente estáveis que possuem forma

composicional, estilo e tema. Esses enunciados computacionais operam uma modelização da realidade carregada de escolhas e valores, conforme aponta Vitali-Rosati (2024).

O Transletramento em TEIA, com seus pilares de Tecnologia, Educação, Inovação e Afetividade, emerge como uma proposta pedagógica para expandir essa discussão. Ao promover a translação entre diferentes mídias e semioses, a abordagem permite desnaturalizar os processos de sua criação, articulando os eixos do Pensamento Computacional e do Mundo Digital, previstos no complemento da computação da BNCC (Brasil, 2022), ao ensino de LP. Ao alinhar as linguagens computacionais ao ensino da LP procura-se atenuar a opacidade dos usos de softwares de IA generativa e das redes sociais alimentadas por algoritmos de busca por meio da compreensão das condições de produção estruturais das práticas enunciativas do universo numérico. A ênfase na afetividade e na ética do cuidado, por sua vez, alinhada às propostas de Nicolescu (2001) e Bers (2022), revela-se crucial para formar indivíduos capazes de criar tecnologia de forma crítica, responsável e humanizadora.

Uma maneira de materializar essa proposta em sala de aula ou em espaços de aprendizagem seria o uso de materiais didáticos analógicos. Essa abordagem tangível serve como uma ponte para a compreensão dos conceitos abstratos que regem o mundo digital, desmistificando as ideologias dissimuladas pelas telas. Ao materializar a lógica do código em um objeto concreto, o processo deixa de ser uma interação fluida e invisível e se torna um ato de construção deliberada, permitindo que os estudantes visualizem e questionem os princípios da modelização que Vitali-Rosati (2024) descreve. Experiências como as do *Coding Carnival*, ou Carnaval da Programação, descritas por Vee e Corrêa (2021; 2024), ilustram o potencial dessa abordagem. A iniciativa, que partiu de um grupo de estudos sobre teorias de letramento em programação, uma tradução livre do termo *coding literacy* cunhado por Vee (2017), buscou explorar a interculturalidade e as teorias da educação libertadora de Paulo Freire (1981) para propor uma abordagem de ensino da linguagem de programação

que reconhecesse as linguagens computacionais como um instrumento de transformação e emancipação. Vee e Correa (2024) observaram que o uso de materiais analógicos permitiu que pessoas com diferentes expertises tecnológicas, repertórios culturais e idades pudessem aprender de forma colaborativa e reflexiva. Embora a iniciativa não se baseie diretamente no referencial teórico discutido ao longo desse capítulo, ela suscita uma reflexão sobre o potencial das atividades ‘fora da tomada’ para democratizar o acesso às linguagens computacionais no ensino de Línguas.

Em suma, a integração crítica das linguagens computacionais ao ensino de língua materna, potencializada pela sinergia entre a Pedagogia dos Multiletramentos e o Transletramento em TEIA, é um caminho promissor para uma educação que prepare os estudantes para a complexidade do século XXI. A questão sobre como o uso de materiais analógicos pode, efetivamente, servir como estratégia para desmistificar as linguagens computacionais e questionar a aparente simplicidade das modelizações e suas consequentes representações simbólicas da realidade, no entanto, permanece como um campo fértil a ser explorado em pesquisas futuras. Por fim, esse capítulo não pretende esgotar o tema desenvolvido, mas sim abrir horizontes de reflexão e construção de conhecimento afim de desenhar uma Educação linguística e tecnológica libertadora e transformadora como propõe Paulo Freire (1980).

REFERÊNCIAS

- AMARAL, S. Alfabetização digital pelo UCA: metodologia para utilização de um ambiente interativo. In: SAMPAIO, F.F & ELIA M.F. **Projeto Um Computador por Aluno, pesquisas e perspectivas**, 2012, p. 239 - 247.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, M. /VOLOSHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, problemas fundamentais do Método Sociológico. São Paulo: Hucidtec Editora, 2014.
- BERS, M. U. **Beyond coding: how children learn human values through programming**. Cambridge: MIT Press, 2022.

BRAIT, B; Campos I.B. Da Rússia Czarista à Web. In: **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Editora Contexto, 2022, pg. 15-30.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: < BNCC_EL_EF_110518_versaofinal.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular, complemento de Computação**. Brasília, 2022. Disponível: < Computação na Educação Básica - Complemento à BNCC>. Acesso em: 20 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar: possibilidades**. Disponível em: <https://www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 set. 2025.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N. et al. **A pedagogy of multiliteracies: design social futures**. Harvard Educational Review, set. 1996, p. 60-92. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 5 out. 2025.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and design of social futures**. London: Routledge, 2015.

CORREA, E. L. **Tecelãs(ões) da vida, artesãs(ões) de si mesmas(os): Transletamento em TEIA e aprendizagem da linguagem de programação por profissionais da Educação Básica**. 325 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREIRE, M. M. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando. In: SOTO, U.; MAYRINK, M.; GREGOLIN, I. **Linguagem, educação e virtualidade - experiências e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 13-28.

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. A. **Auto-heteroecoformação tecnológica**. In: MOITA, L. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 59-78.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

KAY, A.; GOLDBERG, A. **Personal dynamic media**. IEEE Computer, volume 10, número 3, 1977, p. 254-263.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Revista Trabalhos em Linguística Aplicada, 49 (2), Campinas: IEL/UNICAMP, 2010. Disponível em: < http://www.scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_arttext >. Acesso em 25 nov. 2025.

MENDES, G.M.L. Aulas Conectadas? As práticas curriculares no programa Um Computador por aluno. In: SAMPAIO, F.F & ELIA M.F. **Projeto Um Computador por Aluno, pesquisas e perspectivas**. Rio de Janeiro: NCE UFRJ, 2012. p. 229-239.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NICOLESCU, B. **O manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 2001 [1999].

PAPERT, S. **Mindstorms: children, computers and powerful ideas**. Brighton: Harvester Press, 1993.

PICKOVER, C. **Artificial Intelligence, an illustrated history: from medieval robots to neural networks**. US: Sterling Publishing, 2019.

PROGAMAÊ. **Fundação Lemann**. 2015. Disponível em:< <http://programae.org.br>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In:

ROJO, R e MOURA E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, pg. 11-31.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editoria, 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SÁ, D. M de. Especial Covid-19: Os historiadores e a pandemia. **Notícias**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, postado em 18 out. 2020. Disponível em: < Especial Covid-19: Os historiadores e a pandemia (fiocruz.br)>. Acesso em: 21 fev. 2024.

SAMPAIO, F.F & ELIA M.F. **Projeto Um Computador por Aluno, pesquisas e perspectivas**, 2012

SCRATCH BRASIL. **Publicação no fórum do Scratch Brasil. Você Conhece o Scratch?** 2014. Disponível em:< <http://scratchbrasil.net.br/index.php/sobre-o-scratch.html>>. Acesso em: 5 dez. 2025.

VEE, A. **Coding Literacy: how computer programming is changing writing**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2017.

VITALI-ROSATI. **Éloge du Bug, être libre à l'époque du numérique**. Paris : Zones, La Découverte, 2024.

ZUBOFF, S. **The Age of Surveillance Capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power**. Nova York: Public Affairs, 2019

SEMÂNTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: SENTIDOS, DISCURSO E PRÁTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

*Gabriel Paschoal de Senna
Juan Pablo Ramos Ribeiro
Cindy Mery Gavioli-Prestes*

INTRODUÇÃO

Por muito tempo, a Linguística concentrou-se na dimensão frasal como unidade privilegiada de análise, tomando-a como suficiente para explicar o funcionamento da língua. Ferdinand de Saussure inaugura a Linguística moderna ao delimitar a língua como objeto de estudo científico, estabelecendo um recorte metodológico que a distingue de outras manifestações da linguagem. Esse gesto fundador, entretanto, implicou a adoção de dicotomias estruturantes, entre as quais se destaca a oposição entre língua e fala. Ao privilegiar a língua enquanto sistema, o enfoque saussuriano direcionou os estudos linguísticos para a descrição das regularidades formais, relegando a um segundo plano as dimensões do uso, da subjetividade e dos efeitos de sentido produzidos na interação.

Esse recorte teórico teve consequências duradouras nos estudos estruturalistas, que passaram a privilegiar a forma e a organização interna do sistema linguístico. Como efeito, aspectos relacionados à produção do sentido, ao papel do sujeito e às condições discursivas de enunciação permaneceram, por um período significativo, fora do centro das investigações linguísticas. A língua passou a ser analisada majoritariamente em sua dimensão abstrata, frequentemente dissociada das práticas sociais de linguagem e dos contextos efetivos de uso.

Ainda no final do século XIX, contudo, Michel Bréal, em *Ensaio de semântica: ciência das significações* (1897), já apontava para a necessidade de investigar o sentido como objeto legítimo da Linguística. A partir de suas contribuições, o campo da Semântica começa a se conso-

lidar, ampliando progressivamente o olhar sobre a linguagem para além da frase isolada. Ao longo do século XX, diferentes correntes passam a considerar o texto, o discurso e as condições de produção como elementos fundamentais para a compreensão dos sentidos, deslocando a análise para uma perspectiva mais ampla e contextualizada.

É nesse movimento que se insere o presente capítulo, cujo objetivo é discutir possibilidades de ensino de semântica que ultrapassem uma abordagem estritamente estrutural e classificatória. Parte-se da defesa de que a língua não pode ser compreendida apenas por meio da identificação de seus componentes formais, mas deve ser analisada em sua materialização concreta, isto é, no modo como opera socialmente para produzir sentidos. O ensino que se limita à nomeação de categorias sintáticas ou morfológicas, frequentemente sustentado por exemplos artificiais e descontextualizados, tende a afastar os estudantes da experiência real de uso da linguagem.

Ao considerar que os alunos já possuem um saber linguístico internalizado, o papel do professor de língua portuguesa passa a ser o de tornar esse saber observável, problematizá-lo e expandi-lo. Ensinar língua, nesse sentido, implica criar condições para que o estudante reconheça como os diferentes níveis gramaticais operam de forma integrada na construção do sentido. Quando nos comunicamos, mobilizamos simultaneamente estruturas sintáticas, escolhas lexicais, recursos semânticos, pragmáticos e discursivos, com o objetivo de significar e de interagir.

Além disso, propõe-se reduzir, tanto quanto possível, a abstração excessiva da língua no espaço escolar, aproximando o ensino das práticas concretas de leitura e produção textual. Para estudantes que não pertencem necessariamente à área de Letras, torna-se fundamental evidenciar a funcionalidade da linguagem em diferentes contextos, desenvolvendo habilidades de composição, decomposição e interpretação de textos em múltiplos cenários comunicativos. Considera-se, ainda, a materialidade semiótica da língua, isto é, os diferentes suportes e modos de manifes-

tação do sentido — verbal, visual, sonoro, cromático, espacial — que participam ativamente da construção dos efeitos discursivos.

Diante disso, o capítulo organiza-se em duas seções. Na primeira, apresenta-se uma proposta de atividade didática baseada na análise de textos sincréticos, explorando diferentes materialidades semióticas como forma de trabalhar a construção do sentido. Na segunda, investigam-se mecanismos semânticos recorrentes no cotidiano, como a ambiguidade, a sinonímia contextual e a polissemia, a partir de atividades que articulam teoria e prática. Em ambas as seções, busca-se evidenciar que o ensino de semântica se fortalece quando se ancora no uso real da língua e na experiência interpretativa dos estudantes.

A SEMIÓTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: COLOCANDO A MÃO NA MASSA

Com o intuito de apresentar como inserir a semiótica na sala de aula, traremos aqui um breve relato de uma atividade já aplicada em sala de aula.

Essa é, portanto, uma atividade aplicada em contexto de regência em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio Técnico do curso de Marketing, cuja descrição é apresentada a seguir com o objetivo de ilustrar não apenas o comando da proposta, mas também seus possíveis desdobramentos pedagógicos. Portanto, escolhe-se trazer para poder mostrar mais do que o comando.

No ensino, a arquitetura usual é dar o conteúdo e depois dar o comando, isto é, um “agora façam vocês”, claro que sempre há arquétipos modelos prévios, mas, em alguns casos, os exemplos não ilustram bem o que se pede. Dessa forma, é importante trazer também os resultados da atividade, inscrita no final da seção. Com o detalhamento concreto, o aluno pode responder algumas questões muito relevantes para a confecção do material, tais como: para que dizer? Como dizer? Para quem dizer? Fornecer respostas a essas perguntas devem fazer parte da mediação do professor.

Trabalha-se com a semântica focando o discurso e os efeitos de sentido. Uma análise que olha para o plano de expressão não só como um suporte do sentido, mas também como um componente responsável pelos possíveis sentidos do texto. A área de pesquisa para a arquitetura da atividade é a Semiótica Discursiva.

O plano de expressão não se limita a funcionar como suporte do conteúdo; em determinados textos, ele participa ativamente da construção dos sentidos, articulando-se de modo significativo ao plano do conteúdo. Por exemplo: a cor vermelha é um componente do plano de expressão que leva diversos sentidos ao plano do conteúdo, como: pare, perigo, amor, paixão, calor etc. No entanto, quando o plano é projetado em prol do conteúdo, usa-se dele mais do que a função de suporte. O poema “Luxo-Lixo” De Augusto de Campos entre tantos outros concretistas, estátuas, pinturas, são bons exemplos. Os efeitos de sentido, então, estão relacionados às escolhas de expressão, à arquitetura daquele que enuncia.

UM FRAGMENTO DA SEMIÓTICA DISCURSIVA

Em relação ao aporte teórico, cabe a compreensão de dois conceitos que norteiam os objetivos da atividade, sendo eles: o texto sincrético ou multimodal e o semissimbolismo. Contudo, antes do texto sincrético cabe a apresentação de texto para a teoria semiótica. Segundo Barros (2002), o texto é um “todo de sentido”, e o sentido depende do texto, ultrapassando a visão frasal de análise. Além disso, ainda conforme a autora, o texto é um suporte discursivo responsável pela mediação entre sujeitos, afetando, dessa forma, a projeção dos sentidos e seus efeitos, ideologias, contextos etc.

Com planos de expressão enriquecidos por tantas formas de dizer, os componentes fundamentais da semântica, principalmente aos que pertencem à dimensão extralinguística, foram por muito tempo deixados de

lado pelos estudos linguísticos, que focavam mais na forma, estrutura, que no conteúdo.

Com isso, a dicotomia saussuriana de “Significante” e “Significado” pode ser tomada de maneira mais dilatada e autônoma, a partir de Hjelmslev (2006) com a proposta do “Plano da expressão” e o “Plano do conteúdo”. Nesse ambiente que surge então o semissimbolismo. Dessa forma:

Deixado de lado pela semiótica em um primeiro momento teórico, o plano da expressão passa a ser estudado na teoria dos sistemas semissimbólicos. Em muitos textos o plano da expressão funciona apenas para a veiculação do conteúdo, como na conversação, por exemplo. No entanto, em muitos outros, ele passa a “fazer sentido”. Quando isso acontece, uma forma de expressão é articulada com uma forma do conteúdo, e essa relação é chamada semissimbólica. Uma pintura em que o conteúdo é articulado de acordo com a categoria semântica *vida vs. morte*, por exemplo, pode ter uma expressão formada de acordo com uma categoria plástica *luz vs. sombra*, de modo que a sombra refira-se à morte e a luz, à vida. (Pietroforte, 2020, p. 21, grifos do autor).

Nesse contexto, a noção de arbitrariedade do signo, formulada por Saussure, contribui para compreender como, nos sistemas semissimbólicos, determinadas escolhas do plano da expressão passam a ser motivadas discursivamente, ainda que não deixem de operar dentro de um sistema convencionalizado. Pode-se dizer que conceito acontece quando a expressão é interpelada por uma intenção, consciente ou não, dos sentidos ou efeitos de sentidos pretendidos. Além do exemplo trazido pelo autor, trata-se da utilização das cores (plano de expressão) como componentes de sentido, como o vermelho significando amor, paixão, desejo, calor etc.; o verde atrelado à natureza, positividade, segurança. Em suma: arquitetar a expressão com o objetivo de significar ou ressignificar um discurso.

O plano de expressão é formado por três categorias: a cromática, conforme já destacada, a eidética, que articula as formas, podendo trabalhar com curvo vs retilíneo etc. e a topológica. Outra questão importante, na teoria semiótica os sentidos tomam sentido conforme suas relações com os outros signos do texto. Por isso há sempre oposições semânticas em análise. Na definição da categoria cromática, há relação dos contrários. Se verde é segurança, o vermelho atuará opostamente como insegurança, e assim por diante. Por fim, a categoria topológica, responsável por analisar a sintaxe visual, grosso modo, dos argumentos não-verbais da expressão, isto é, se um componente aparece na parte superior, inferior, direita, esquerda, central etc. Ao articular esses componentes visando o conteúdo, faz-se relações semissimbólicas.

Como toda atividade deve ser precedida de uma explicação do professor, o trabalho com a semântica pode ser introduzido com análises de imagens, isto é, com a análise linguística/semiótica. Em harmonia com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), doravante BNCC, a presente pesquisa demonstra que a semiótica discursiva é uma importante ferramenta no trabalho com os textos multissemióticos e as competências e habilidades previstas no campo jornalístico-midiático do documento. Conforme a própria BNCC:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Brasil, 2018, p. 67).

O texto é um sistema semiótico que pode ser construído apenas pela linguagem verbal ou não-verbal, ou, ainda, uma mescla, como é o caso do audiovisual, do sincretismo desses sistemas de linguagem. A maneira com que se trabalha a linguagem evoluiu conjuntamente com

a tecnologia, e com mais recursos, os enunciadores produzem mais sentidos; exploram mais estratégias de dizer. Para a BNCC, o sincretismo de linguagens é lido como multimodalidades. O texto, objeto de estudo do documento e da Semiótica Discursiva, independente da materialidade utilizada em sua composição, é uma rede de relações entre os signos linguísticos.

Dessa forma, o trabalho com a semântica irá visar habilidades de leitura dos efeitos de sentido do texto e dos discursos que neles são investidos. O gênero proposto para ser o elo necessário para teoria e prática é o da propaganda. Então, as imagens levadas para análise inicial devem ser variadas em suas materialidades de manifestação semiótica: utilizar cor, sonoplastia, o verbal etc., funcionando em harmonia para compor os sentidos e seus efeitos.

Além de propor aos estudantes que imagens, sons, cores, gestos, em suma: o não-verbal, também são textos, também falam, argumentam, ou seja, são passíveis de leitura e análise. A partir disso, a atividade consiste em colocar tudo que estudaram em prática. Sugere-se o seguinte comando para a atividade: crie argumentos para vender o seu produto; leve em conta que você precisa convencer o seu leitor de que ele “precisa” desse produto. A atividade será realizada em duplas e cada dupla irá fazer a propaganda para o seu parceiro. O objeto não pode ser existente.

Posteriormente dá-se auxílio conforme necessário, aluno por aluno. A atividade se trata da produção de uma propaganda. Os alunos deverão vender um objeto ao colega de trabalho, que será realizado em duplas, tendo como ideia inicial dirigir o trabalho ao colega como seu destinatário. No entanto, pode ser dirigido a qualquer destinatário que o aluno prefira. O objetivo é que produzam seus argumentos sabendo para quem se dirigir; conhecendo seu público, seja de uma pessoa ou um conjunto. Irão vender no sentido de convencer o seu colega, persuadir.

A aceitação ou não da compra do objeto, ideia ou serviço que possa surgir do trabalho, não é relevante para a avaliação. Por exemplo, a aceitabilidade de comprar uma bola quadrada. Não por ela em si, mas pelos

argumentos apresentados pelo aluno; a avaliação caminhará nesse sentido. O aluno precisa inventar, conforme criatividade de cada um, e deve escrever os argumentos no caderno, no intuito de persuadir seu colega a “querer” essa bola quadrada, a “precisar” dela.

Não se pode imaginar que a atividade ocupe menos de três aulas. No entanto, é claro, depende da habilidade criativa deles e o quanto vão precisar ou não do suporte do professor para que as ideias fluam. Os materiais são bem simples: uma folha de papel comum em branco. Os alunos poderão utilizar ou deixar de utilizar. Nesse ponto de não utilizar determinado material ou componente do gênero, deseja-se liberdade total: não se dirá que precisa ou não de slogan, o produto deve tomar forma conforme o que os alunos desejarem trabalhar tudo que quiserem.

Desse modo, a unicidade do projeto ganha a personalidade de cada aluno, é a volta inerente do caráter subjetivo e, ao mesmo tempo, social da língua. tendo em vista os objetivos/argumentos como componentes persuasivos de suas propostas. É possível aplicá-la utilizando diferentes materialidades semióticas, como o audiovisual. No entanto, isso demanda uma reserva de laboratório de informática e que os alunos compreendam o uso de ferramentas que possibilitem a criação, a exemplo da ferramenta Canva.

Não é possível estabelecer um número fixo de aulas para a realização da atividade, uma vez que sua duração depende das características da turma, do nível de escolaridade e do grau de familiaridade dos estudantes com propostas de criação e análise semiótica. Cabe ao professor, a partir de seu conhecimento do grupo, definir o tempo mais adequado para o desenvolvimento do trabalho. Depois que todos terminarem, deverão apresentar a atividade oralmente, à frente da turma, ou em seus lugares de carteira mesmo, caso não queiram tomar a frente.

A experiência de aplicação da atividade indica que a oralidade não deve ser imposta como exigência obrigatória, pois isso pode gerar situações de desconforto para estudantes que ainda não se sentem seguros para esse tipo de exposição. Nesse sentido, a apresentação oral pode ser

compreendida como um convite, e não como uma imposição, respeitando-se os diferentes perfis e tempos de participação dos alunos. Isso traz um impacto: muitos podem se abster de apresentar. Nesse caso, é possível pedir que façam pelo menos um comentário breve do produto. A apresentação também depende dos alunos para a definição do tempo, mas sugere-se duas aulas. O importante é aproveitar a atividade como um componente lúdico, uma conversa entre a língua e a arte.

A atividade não rege uma fórmula exata, principalmente, em razão da unicidade das turmas. Cada turma rende de um jeito. Embora a rotina escolar não deixe muita margem para atividades que demandam mais tempo e atenção, ainda é possível com a colaboração dos alunos. Além do resultado final oriundo de um papel em branco, ainda há outras possibilidades, até mesmo de uma gravação em vídeo, confecção de panfletos etc. O que pretendemos deixar é um ponto de partida.

Mas reforçamos que cada turma possui uma característica própria, dessa forma, a proposta pode ser modulada conforme o perfil da turma e de seus alunos. Se a turma, na maioria, não lidar bem com atividade de ilustração e pintura, mas, em contrapartida, lida muito bem com ferramentas de edição a exemplo do Canva, toma-se nota do cenário para reformular as possibilidades de confecção. Pois, para que seja uma atividade prática e dinâmica, deve envolver os alunos e convidá-los, instigá-los a fazer. Como o intuito é tentar desfazer, pelo menos em parte, a abstração da língua (um entendimento apenas interno e subjetivo, então esperamos mostrar o seu componente social e material de utilização.

Trazemos ao presente trabalho uma visualidade de possíveis resultados, conforme as atividades de articulação dos argumentos semióticos operado pelos alunos:

Imagem (1) Atividades de articulação dos argumentos semióticos visuais



Embora, claro, continue com sua dimensão abstrata e continua subjetiva: esses argumentos são pensados a partir da forma com que os alunos podem encarar o sistema linguístico, em função das aulas tradicionais da língua portuguesa.

OS MECANISMOS SEMÂNTICOS DO COTIDIANO: AMBIGUIDADE, ESCOLHAS LEXICAIS E CONSTRUÇÃO DO SENTIDO

Ao final da primeira seção, em que o foco recaiu sobre a leitura do plano de expressão e sobre a materialidade dos textos sincréticos, fica evidente que a construção do sentido não depende apenas do visual ou do verbal isoladamente, mas da articulação entre diferentes camadas de linguagem. Essa constatação abre caminho para um segundo movimento:

observar como o próprio funcionamento lexical também produz efeitos interpretativos decisivos. É nesse ponto que a presente seção se insere, deslocando o olhar para fenômenos que operam no interior da língua, mas que só se realizam plenamente em contexto.

Nesta atividade, o aluno trabalhará com três aspectos fundamentais do estudo do sentido: a ambiguidade semântica, a sinonímia contextual e a polissemia. Esses três fenômenos, embora muitas vezes apareçam nos manuais escolares como tópicos isolados, na prática ocorrem de forma integrada e atravessam tanto a leitura quanto a produção de textos. Por isso, a atividade foi pensada de modo a permitir que o estudante observe o funcionamento real do sentido, e não apenas suas descrições abstratas. Na perspectiva da semântica contemporânea, o sentido é compreendido como um resultado da interação entre forma linguística, contexto discursivo e conhecimento compartilhado, o que desloca a antiga visão referencial que tratava o significado como um valor estático e prévio. Autores como Ullmann (1961) e Lyons já apontavam que o sentido não reside na palavra isolada, mas nas relações que ela estabelece dentro de um sistema, de modo que compreender um fenômeno semântico é sempre compreender uma rede: de usos, de escolhas, de atualizações e de restrições. Desse modo, trabalhar ambiguidade, sinonímia e polissemia em conjunto permite evidenciar que o significado é uma operação interpretativa situada, construída no encontro entre língua, contexto e sujeito.

O primeiro passo consiste em identificar a ambiguidade presente em enunciados aparentemente simples. Para isso, parte-se da frase “Encontrei a Maria com o telescópio”. Embora, à primeira vista, pareça uma frase transparente, o estudante logo percebe que ela permite duas interpretações distintas: a primeira indica que o sujeito que encontrou estava usando o telescópio; a segunda sugere que Maria era quem portava o objeto. A duplicidade emerge justamente da estrutura sintática da frase e da possibilidade de o sintagma preposicionado “com o telescópio” ligar-se a dois constituintes diferentes. Aqui entra o componente semântico, que interage com a organização frasal, mas também o com-

ponente pragmático, pois o leitor tenta resolver a ambiguidade com base em pressupostos e expectativas sobre o mundo. Ao identificar essas duas leituras, o aluno é levado a compreender que a ambiguidade não é um erro, mas um efeito natural da língua, que possui mecanismos suficientes para permitir múltiplas interpretações quando o contexto não restringe o sentido. Isso significa que, na ausência de informações adicionais, como quem participa da cena, onde ela ocorre, qual é a intenção comunicativa e quais ações são mais plausíveis naquele cenário, a frase permanece aberta a mais de uma leitura possível, já que ambas as interpretações são estrutural e semanticamente válidas. Trata-se, portanto, de um efeito estrutural da língua, que oferece mais de uma configuração interpretativa possível na ausência de restrições contextuais.

Para compreender melhor esse ponto, é preciso explicitar de que modo o componente semântico participa da construção da ambiguidade. Quando dizemos que “entra o componente semântico”, estamos nos referindo ao fato de que cada estrutura sintática possível aciona um conjunto distinto de significados codificados pela língua. No exemplo “Encontrei a Maria com o telescópio”, há duas possibilidades de organização sintática: em uma delas, o sintagma preposicionado “com o telescópio” modifica o sujeito; na outra, modifica o objeto. Cada estrutura projeta um sentido diferente, mas em ambas a semântica opera de forma autônoma, pois cada leitura nasce de uma combinação diferente entre constituintes que, em si mesmos, têm sentidos estáveis.

Assim, não se trata de duas “interpretações aleatórias”, mas de duas estruturas sintáticas distintas, cada uma ativando um conjunto coerente de significados: se “com o telescópio” se liga ao sujeito, o sentido produzido é o de que “eu” portava o objeto; se se liga ao objeto, o sentido recai sobre “Maria”. Em outras palavras, cada estrutura frasal dá origem a uma única leitura semântica internamente consistente, e o que chamamos de ambiguidade é a coexistência dessas leituras estruturais. A língua oferece mais de uma configuração possível, e, para cada configuração, há um sentido semântico correspondente.

A pragmática entra apenas em um segundo momento, quando o leitor tenta escolher entre essas leituras disponíveis mobilizando conhecimentos de mundo, expectativas e pressupostos situacionais. A função da pragmática, portanto, não é criar sentidos novos, mas selecionar, entre as leituras semântica e sintaticamente válidas, aquela que parece mais plausível no contexto. É por isso que a ambiguidade não é um erro da linguagem, mas uma consequência natural da forma como a sintaxe organiza os constituintes e da forma como a semântica associa significados a essas estruturas.

Depois dessa identificação, o estudante deve reformular a frase de modo a eliminar a ambiguidade. Essa tarefa não é apenas mecânica. Ela exige do aluno a capacidade de escolher estruturas sintáticas mais precisas, reorganizar constituintes, deslocar segmentos ou acrescentar marcadores linguísticos que tornem explícita a relação entre os elementos da frase. É importante observar, inclusive, que algumas reformulações aparentemente claras continuam ambíguas, como em “Eu encontrei a Maria enquanto usava o telescópio”, que ainda permite duas leituras, pois a flexão verbal não distingue se quem usava o telescópio era o sujeito ou Maria. Por isso, a reescrita deve buscar estruturas realmente unívocas, como “Eu encontrei a Maria enquanto eu usava o telescópio” ou “Eu encontrei a Maria enquanto ela usava o telescópio”, ou ainda “Eu encontrei a Maria porque estava com o telescópio”. Essas versões mostram ao estudante que a clareza é construída por escolhas formais e semânticas combinadas. Ao reescrever, ele passa a compreender que a interpretação é condicionada tanto pela estrutura quanto pelos sentidos possíveis atribuídos a cada parte da frase.

No segundo passo da atividade, o aluno analisa frases que contêm palavras cujo significado varia conforme o contexto. É aqui que entra o trabalho com a sinonímia contextual, que desmonta a ideia, ainda muito presente no senso comum, de que sinônimos são palavras idênticas em significado. O estudante é convidado a substituir palavras por outras aparentemente equivalentes, observando em quais situações a troca pre-

serva o sentido e em quais ela altera a nuance discursiva. Esse processo demonstra que palavras nunca são intercambiáveis de maneira absoluta. Cada termo aciona redes associativas específicas, orienta argumentativamente o enunciado e produz efeitos de sentido distintos.

Por exemplo, “jovem” e “adolescente” podem coincidir em algumas situações, como ao se referirem de modo geral a alguém entre doze e dezoito anos, mas não em outras: “adolescente” é um termo etário e biológico, enquanto “jovem” pode incluir pessoas de vinte, trinta ou até mais anos, além de carregar sentidos avaliativos como “pouca experiência”, “vigor” ou “espírito juvenil”. Já os termos “casa” e “lar” mobilizam valores culturais diferentes: “casa” tende a remeter ao espaço físico, material e arquitetônico, enquanto “lar” evoca afetividade, pertencimento, proteção, intimidade e narrativas familiares. Por isso alguém pode “ter uma casa”, mas ainda “não sentir que encontrou um lar”, diferença que revela o quanto a escolha lexical constrói enquadramentos simbólicos distintos. Da mesma forma, “morrer” e “falecer” variam em registro, tom e impacto emocional. “Morrer” é mais direto, neutro e comum na oralidade, ao passo que “falecer” pertence a um registro mais formal, atenuado e socialmente polido, funcionando muitas vezes como eufemismo para suavizar o efeito emocional da referência à morte. Ao observar essas nuances, o aluno aprende que a sinonímia só pode ser avaliada dentro de um contexto comunicativo concreto, e que a escolha lexical é sempre uma escolha discursiva, com implicações semânticas e pragmáticas. Na prática, essa etapa faz com que o estudante perceba que cada palavra carrega um modo de ver o mundo, ainda que sutil.

Na etapa final, o foco volta-se para a polissemia, fenômeno que talvez seja o mais rico e o mais onipresente na língua. A palavra “cabeça” funciona como ponto de partida. Os três enunciados propostos, “Ela encostou a cabeça na janela do ônibus e adormeceu”, “Preciso esfriar a cabeça antes de tomar qualquer decisão” e “Ele é a cabeça do projeto e coordena toda a equipe”, mostram que o mesmo significante pode ativar significados diferentes, que se organizam em torno de extensões metafó-

ricas, construções culturais e usos consolidados ao longo do tempo. No primeiro caso, “cabeça” remete ao órgão físico; no segundo, a um estado emocional ou mental; no terceiro, à posição hierárquica ou de liderança. Esses sentidos coexistem na língua, sem que o falante se dê conta disso na maior parte do tempo.

Ao analisar esses usos, o aluno percebe que a polissemia não é uma falha comunicativa, mas um recurso expressivo fundamental. Ele aprende que os sentidos só se estabilizam quando a palavra é inserida em um contexto específico, que funciona como um filtro interpretativo. A atividade, então, desenvolve uma competência interpretativa mais fina, permitindo que o estudante reconheça que as palavras não são recipientes de significado, mas unidades flexíveis que se articulam com o discurso para produzir efeitos diversos. Ao final desse percurso, o aluno não apenas identifica fenômenos semânticos, mas também compreende como eles operam na construção de sentidos em situações reais de comunicação.

No caso da ambiguidade, por exemplo, o professor pode selecionar diferentes tipos de enunciados em circulação social, como manchetes jornalísticas, chamadas televisivas, memes, materiais publicitários e até trechos de documentos oficiais que, embora não intencionalmente, acabam produzindo duplo sentido por conta de sua organização sintática ou da relação entre os segmentos discursivos. É interessante, inclusive, escolher exemplos que a própria turma traga espontaneamente, porque isso produz um efeito de reconhecimento imediato: os alunos percebem que a ambiguidade não é “um problema do livro didático”, mas uma característica estrutural da língua, que emerge justamente da economia e da plasticidade do sistema. A tarefa dos estudantes consiste em explicitar porque o enunciado pode ser interpretado de maneiras diferentes, observando não apenas a posição do sintagma preposicionado ou a ausência de marcação prosódica, mas também o papel dos pressupostos discursivos que os leitores mobilizam para preencher lacunas de sentido.

Depois desse diagnóstico, o aluno deve reconstruir o enunciado, reformulando-o para eliminar a possibilidade de leituras múltiplas. Esse

gesto de reescritura não é apenas uma correção formal; é uma operação semântico-pragmática de precisão, que exige que o estudante mergulhe nos movimentos de focalização, topicalização e ordenação da frase. Com isso, ele percebe que a clareza não é atributo decorativo, mas um princípio comunicativo basilar em gêneros que demandam alta estabilidade interpretativa, como manuais técnicos, textos jurídicos, relatórios, artigos científicos e notícias. Esse processo revela também uma questão mais ampla: não existe enunciado neutro, e escolhas estruturais são escolhas discursivas.

Quanto à sinonímia contextual, é fundamental reforçar que a noção de “sinônimos perfeitos” é insustentável do ponto de vista da semântica contemporânea. Aqui vale trazer autores como Ullmann (1961), para mostrar que sinonímia é sempre relativa, condicional e dependente da operação discursiva. Os pares casa e lar, jovem e adolescente, morrer e falecer, quando analisados com um olhar mais minucioso, evidenciam que cada termo aciona redes associativas distintas, carregando cargas afetivas, sociais e ideológicas.

A semântica contemporânea caracteriza-se também por um interesse marcado pelas relações entre a linguagem e o pensamento. Já não se considera a linguagem como um mero instrumento de expressão dos nossos pensamentos, mas sim como uma influência especial, que os molda e pré-determina, dirigindo-os para vias específicas. (Ullmann, 1961, p. 11).

Ao comparar esses usos, o aluno passa a entender que a substituição lexical nunca é neutra; ela reconfigura a força argumentativa do enunciado, afeta o posicionamento do locutor e pode até sugerir enquadramentos do mundo. Esse movimento analítico, aliás, sempre rende boas discussões porque os estudantes começam a perceber como discursos midiáticos modulam percepções através de escolhas lexicais aparente-

mente inocentes. Assim, eles compreendem que a linguagem não descreve simplesmente a realidade, mas participa da sua construção.

Em relação à polissemia, amplia-se ainda mais o escopo da análise. O professor pode iniciar, porém, deixar que os alunos façam o levantamento para que eles fiquem no papel de protagonistas. Esse levantamento será um mapeamento amplo de termos recorrentes no cotidiano escolar e em outras disciplinas, reforçando a ideia de que a polissemia é um fenômeno transversal e estrutural no funcionamento da língua. Palavras como ponto, banco, raiz, coluna, fórmula, célula, tubo, margem e corpo apresentam múltiplas atualizações semânticas que se estabilizam momentaneamente conforme o domínio discursivo em que são inseridas.

Essa “estabilização momentânea” significa que, embora a palavra possua diversos sentidos disponíveis no sistema linguístico, apenas um deles se ativa e se mantém pertinente dentro de um contexto comunicativo específico. Assim, em matemática, ponto funciona como unidade geométrica; em redação, como sinal gráfico; em cotidiano, como local de parada. Esses sentidos não se misturam porque cada domínio seleciona, entre todas as possibilidades, a acepção que melhor se ajusta à atividade discursiva em curso. Quando o discurso muda, a atualização semântica muda junto, revelando que o significado não é fixo, mas uma escolha contextualizada dentro da rede de sentidos que a língua oferece. Isso evidencia o caráter dinâmico das línguas naturais e permite trabalhar, de forma integrada, as redes semânticas articuladas por família lexical e extensão metafórica.

A análise comparativa entre diferentes usos do mesmo termo permite ao aluno visualizar a operação interpretativa que realiza automaticamente. Trata-se de um gesto cognitivo sofisticado, ainda que naturalizado, em que o sujeito seleciona, dentre várias possibilidades lexicais, aquela que melhor se ajusta ao contexto situacional e discursivo. Esse exercício reforça a compreensão de que a polissemia não compromete a comunicação; pelo contrário, é justamente o que a torna mais expressiva, mais flexível e mais eficiente.

É possível ainda incluir uma breve discussão sobre o modo como metáforas conceituais estruturam parte da polissemia cotidiana, como em expressões que se originam de esquemas corporais básicos (cabeça, raiz, ponta, coração, base, estrutura) e passam a integrar domínios abstratos. Esses esquemas, que inicialmente nomeiam partes do corpo ou elementos concretos da experiência sensório-motora, são projetados metaforicamente para campos mais complexos, dando origem a usos como “cabeça do projeto”, “raiz do problema”, “ponta do iceberg”, “coração da cidade” ou “base teórica”. Para tornar esse processo visível, o professor pode apresentar um pequeno paradigma que mostre como um mesmo termo se desdobra em sentidos relacionados:

cabeça → parte do corpo; líder (“cabeça da equipe”); foco (“cabeça do texto”); mente (“clarear a cabeça”)

raiz → parte da planta; fundamento (“raiz do argumento”); origem (“raiz histórica”); operação matemática

coração → órgão; centro (“coração da cidade”); núcleo importante (“coração do debate”); intensidade afetiva

base → superfície de apoio; justificativa (“base teórica”); ponto inicial; elemento essencial

ponta → extremidade física; início (“na ponta da língua”); limite (“ponta do iceberg”); desempenho (“ponta de linha”)

Quando o aluno confronta esses usos, percebe a continuidade entre o corporal e o conceitual e compreende que muitos sentidos que parecem naturais foram construídos por mapeamentos sistemáticos entre domínios de experiência, conforme propõe a linguística cognitiva. Esse tipo de explicitação costuma surpreender os estudantes, porque mostra que boa parte do que consideram literal é, na verdade, fruto de operações cognitivas e históricas acumuladas, em que as comunidades linguísticas estabilizam certas metáforas ao longo do tempo até que elas se tornem quase invisíveis. Ao perceber a historicidade desses usos, o aluno entende

que a polissemia não é acidental, mas resultado de processos culturais que modelam continuamente o léxico e suas extensões de sentido.

Por fim, recomenda-se que os alunos produzam um texto reflexivo que articule, de maneira autônoma, os fenômenos estudados. Esse momento final não deve ser visto como uma tarefa de encerramento mecânico, mas como uma etapa metacognitiva que permite ao estudante reorganizar o percurso que fez: identificar fenômenos, compreendê-los, analisá-los discursivamente e, finalmente, posicionar-se como sujeito que interpreta. Esse pequeno deslocamento, perceber-se como agente do sentido, é, na verdade, uma das contribuições mais importantes do ensino de semântica.

Escrever esse texto, mesmo que breve, é um exercício de retorno ao próprio gesto interpretativo. O aluno revisita exemplos, formula hipóteses, reconhece lacunas, testa palavras. E, nesse processo, percebe que estudou não apenas conteúdos, mas formas de perceber a linguagem, o mundo e a si mesmo enquanto produtor e leitor de discursos. É aí que a semântica, muitas vezes vista como uma disciplina técnica ou abstrata, torna-se uma ferramenta epistemológica para enxergar a linguagem como prática social, como experiência viva, como campo de disputas e negociações.

E, no fim das contas, é isso que faz valer o esforço: formar leitores que compreendem que o sentido nunca está dado, que sempre se decide, se inclina, se constrói, e que a língua, com suas ambivalências, sutilezas e possibilidades de encantamento, é o instrumento com que fazemos isso todos os dias, mesmo quando não percebemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar um trabalho que trata do ensino de semântica sempre implica voltar ao ponto inicial: a constatação de que o sentido não é um adereço da língua, mas sua matéria fundamental. Ao longo da elaboração destas atividades, procurou-se insistir justamente nisso, embora

por caminhos diferentes. Na primeira seção, buscamos a aproximação da semântica com a leitura de materialidades variadas; na segunda, demos atenção aos fenômenos que atravessam o próprio funcionamento lexical. No fim das contas, as duas propostas convergem: ambas tentam desfazer, ao menos parcialmente, a distância artificial entre teoria linguística e práticas reais de sala de aula.

No caso da atividade voltada ao texto sincrético, ficou evidente que os alunos tendem a ler imagens de forma intuitiva, mas raramente são convidados a verbalizar e sistematizar essa leitura. Quando a análise é mediada pelo professor, começam a perceber que aquilo que parecem escolhas estéticas isoladas, por exemplo: uma cor, uma posição no quadro, uma forma curva ou retilínea, também participam da construção do sentido. Esse deslocamento do olhar, que exige do aluno um esforço interpretativo diferente, costuma gerar resultados muito produtivos. Não se trata apenas de “entender uma propaganda”, mas de reconhecer que qualquer texto multimodal maneja componentes sensoriais que afetam o leitor antes mesmo da palavra escrita. Essa é uma experiência formativa porque, aos poucos, o estudante percebe que interpretar é sempre lidar com camadas simultâneas de sentido.

Já a segunda atividade, centrada em ambiguidade, sinonímia contextual e polissemia, abre outro tipo de caminho: o da precisão e, ao mesmo tempo, o da flexibilidade. A ambiguidade obriga o aluno a enfrentar o fato de que frases aparentemente simples podem produzir leituras completamente distintas; e não porque a língua “erra”, mas porque oferece possibilidades. A sinonímia contextual, por sua vez, força a atenção ao detalhe, o aluno descobre que substituir uma palavra por outra nunca é um gesto neutro. E a polissemia mostra que uma mesma forma pode carregar histórias de sentido que se ramificam conforme a situação. Ao trabalhar com esses três fenômenos, o estudante passa a compreender que o significado não está “dentro” das palavras, pronto e embalado, mas se desdobra conforme a posição, o uso e a intenção.

O mais importante, porém, é o que acontece quando essas duas frentes, a leitura multimodal e a análise lexical contextualizada, se encontram. O aluno começa a entender que os sentidos circulam por toda parte, e que a língua funciona em articulação constante com outras materialidades. Assim, aquilo que poderia parecer apenas um exercício técnico se torna uma prática de leitura mais aguda e, em certo ponto, mais crítica. Independentemente do percurso de cada turma, há um ganho comum: os estudantes passam a observar que a linguagem está sempre fazendo algo, nunca apenas dizendo.

Do ponto de vista pedagógico, as duas propostas oferecem ao professor um espaço de criação e de adequação ao contexto escolar, que nunca é estático. As atividades não pretendem ser modelos definitivos, e talvez justamente por isso funcionem bem: são moldáveis. O professor pode expandi-las, condensá-las, reorientá-las ou adaptá-las conforme o perfil da turma e o tempo disponível. Em contextos em que os alunos respondem melhor ao visual, a primeira atividade tende a render mais; em turmas com interesse maior em leitura e debate, a segunda costuma produzir discussões ricas. Em todo caso, ambas dialogam com uma concepção de ensino que valoriza a experiência do estudante como leitor e produtor de sentidos, não como mero repetidor de classificações.

Por fim, vale reforçar que o ensino de semântica se beneficia enormemente quando a escola abre espaço para que os alunos testem hipóteses, arrisquem interpretações e discutam suas escolhas. Os exercícios apresentados aqui não têm a pretensão de esgotar o tema, mas de propor caminhos possíveis que aproximem os estudantes da língua como prática viva, atravessada por intenções, afetos, disputas e negociações de sentido. A semântica, vista desse modo, deixa de ser um capítulo abstrato da linguística para se tornar uma ferramenta que ajuda o aluno a compreender melhor os textos que lê, os discursos que o atravessam e a própria posição que ocupa enquanto sujeito que interpreta e produz linguagem.

Se essas atividades contribuírem para ampliar, ainda que um pouco, a sensibilidade dos estudantes diante dos usos da língua, já terá valido a pena. E se ajudarem o professor a encontrar novas formas de inserir a semântica no cotidiano escolar, então cumprem plenamente seu propósito.

Em suma, as atividades propostas não se apresentam como modelos fechados, mas como possibilidades de trabalho que podem ser ajustadas às especificidades de cada contexto escolar. Seu principal mérito reside na tentativa de aproximar a semântica da experiência concreta de leitura e produção de sentidos, reforçando o papel ativo do estudante como intérprete e produtor de linguagem.

REFERÊNCIAS:

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do Texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver-saofinal_site.pdf. Acesso em: 05 dez. 2025.
- BRÉAL, Michel. Ensaio de Semântica. Tradução F. Aída *et al.* São Paulo: Fontes/Educ, 1992 [1904].
- HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos** a uma teoria da linguagem. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- LYONS, J. **Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. v.2.
- PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Semiótica Visual: os percursos do olhar**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- SAUSSURE, Ferdinand de. (1916) **Curso de Linguística Geral**. 1. ed. tradução, notas e posfácio Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2022.
- ULLMANN, Stephen. **Semântica: uma introdução à ciência do significado**. Tradução de J. Mattoso Câmara Jr. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1961.

CONSTRUINDO A ARGUMENTAÇÃO ACADÊMICA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: RESULTADOS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Silvana Silva

Bianca Andressa Mueller

INTRODUÇÃO

A argumentação, entendida como o processo pelo qual se constroem e defendem pontos de vista com base em razões e evidências, é uma prática fundamental no meio acadêmico. Mais do que expor opiniões, argumentar exige organizar o pensamento, articular ideias de forma lógica e considerar diferentes perspectivas. No contexto universitário, essa competência é decisiva não apenas para a produção textual, mas também para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual.

Apesar da sua importância, o ensino da argumentação ainda enfrenta desafios significativos. Muitos estudantes ingressam na universidade sem domínio das habilidades necessárias para construir uma argumentação crítica e independente, muitas vezes limitando-se à repetição de fórmulas e estruturas herdadas de uma trajetória escolar baseada na memorização e na reprodução de modelos pouco reflexivos. No entanto, dominar a argumentação não é apenas uma exigência acadêmica: trata-se de uma competência essencial para a vida adulta, pois permite que o indivíduo questione, avalie e tome decisões de forma consciente, sem aceitar passivamente o que lhe é apresentado. Ao desenvolver essa capacidade, a universidade desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, aptos a participar de forma ativa e responsável na sociedade.

Nesse contexto, é de grande importância compreender a diferença entre argumento e argumentação para entender com maior clareza como ideias são construídas, defendidas e negociadas nos diferentes contex-

tos comunicativos. O argumento pode ser entendido como uma unidade estruturada do discurso, composta por elementos como dados, justificativas e uma conclusão. Trata-se, portanto, de uma parte do discurso que tem a função de apoiar ou defender uma ideia diante de outra pessoa. Cada argumento serve para convencer o leitor ou ouvinte, organizando informações que ajudam a dar mais força e clareza à opinião que está sendo apresentada.

Já a argumentação é um processo de comunicação mais amplo e complexo, em que vários argumentos são usados, organizados e adaptados de acordo com o contexto. Ela acontece em situações reais de troca — tanto na fala quanto na escrita —, quando há uma intenção de convencer um público específico e muitas vezes em meio a opiniões divergentes.

Entender essa diferença ajuda professores e alunos a analisarem os textos de forma mais crítica, indo além da estrutura do texto e prestando atenção também às intenções do autor, às estratégias usadas para convencer e ao modo como os sentidos são construídos. Essa compreensão é particularmente valiosa no ambiente acadêmico, onde se espera que os estudantes sejam capazes de sustentar seus posicionamentos com clareza, coerência e consciência argumentativa.

A escolha de tratar da argumentação no texto acadêmico justifica-se pela importância que essa prática assume na formação universitária. Textos como artigos e resenhas exigem que os estudantes sejam capazes de sustentar seus posicionamentos de maneira clara, coerente e fundamentada. A presença da argumentação nesses gêneros não é meramente formal: ela está vinculada ao exercício do pensamento científico, à construção do conhecimento e à capacidade de dialogar com diferentes vozes do discurso acadêmico. Trabalhar a argumentação no ensino superior, portanto, é uma forma de promover a criticidade, a autonomia intelectual e a participação ativa no debate de ideias.

Para que esse ensino seja realmente eficaz, no entanto, é importante que os modelos teóricos utilizados em sala de aula sejam acessíveis e adequados ao nível de familiaridade dos estudantes com o tema. Por

esse motivo, este artigo adota como referência o modelo de Stephen Toulmin, complementado pelas contribuições de Paulo Roberto Gonçalves-Segundo. A estrutura proposta por Toulmin oferece uma base clara e prática para analisar e produzir argumentos, sendo especialmente útil em contextos pedagógicos.

As contribuições de Gonçalves-Segundo atualizam o modelo de Toulmin ao adaptá-lo à realidade do ensino de língua portuguesa no Brasil, com exemplos didáticos e aplicações que dialogam diretamente com a prática em sala de aula. Em comparação, o modelo proposto por Fiorin, embora teoricamente sólido e amplamente reconhecido, apresenta um grau de complexidade maior, com uma abordagem mais extensa e abstrata, fundamentada nos princípios da Nova Retórica de Perelman. Por essa razão, seu uso como introdução ao tema da argumentação pode representar um desafio para estudantes no estágio inicial da sua formação acadêmica. Assim, a escolha por Toulmin e Gonçalves-Segundo se dá por sua clareza, concisão e maior potencial de fixação, características que favorecem o aprendizado e tornam o ensino da argumentação mais eficaz e significativo.

Dessa forma, este artigo discute a importância da argumentação no texto acadêmico e apresenta os resultados de uma prática pedagógica realizada em sala de aula, na qual os modelos de Toulmin e Gonçalves-Segundo foram utilizados como base teórica para o ensino da argumentação. A análise busca investigar de que forma esses referenciais, mais claros e acessíveis, favoreceram a compreensão dos alunos e facilitaram o desenvolvimento de textos mais bem estruturados e argumentativamente eficazes.

REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo fundamenta-se no modelo argumentativo de Stephen Toulmin (1958/2008), especialmente na releitura contemporânea proposta por Paulo Roberto Gonçalves-Segundo, visando a análise e o ensino da argumentação acadêmica. Diferentemente de abordagens mais tradicionais como a de Fiorin (2008)¹, centrada no modelo retórico antigo, as quais classificam minuciosamente os tipos de argumentos, Toulmin (1958), atualizado por Gonçalves-Segundo (2023;2024), oferece uma perspectiva mais flexível, contextualizada e interacional. Essa abordagem é particularmente eficaz para compreender a construção da argumentação em gêneros acadêmicos, nos quais o posicionamento epistêmico, a negociação de sentidos e o uso estratégico de evidências desempenham papel decisivo.

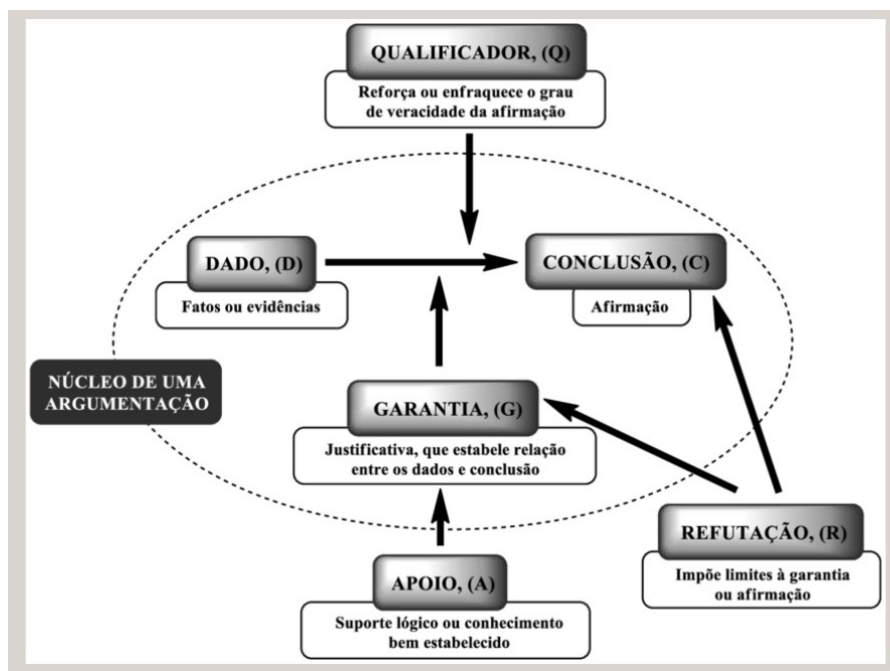
Stephen Toulmin, em sua obra *The Uses of Argument* (1958/2008), criticou a limitação da lógica formal ao analisar os argumentos, propondo um modelo mais prático e contextualizado, que refletisse a forma como as pessoas realmente argumentam no cotidiano, especialmente em áreas como direito, ciência, política e ética.

Sua proposta consiste em um esquema composto por seis elementos principais: a **Alegação (Conclusão)**, que expressa o ponto que se pretende sustentar; os **Dados (Evidências)**, que fornecem o suporte factual ou informacional ao argumento a **Garantia**, responsável por estabelecer a conexão lógica entre os dados e a conclusão, o **Respaldo**, suporte adicional que fortalece a garantia, podendo incluir teorias, valores ou outros argumentos, o **Qualificador**, que indica o grau de certeza do argumento, com expressões como “provavelmente” ou “geralmente” e a **Refutação**,

1. A proposta de estudo da argumentação de J.L.Fiorin (2008) foi utilizada em nossa prática pedagógica em diversos semestres letivos. Com o passar do tempo, observamos que o estudante de início de curso tinha grande dificuldade em compreender o funcionamento das mais de 30 subclassificações propostas para os três (3) tipos principais de argumentos (quase lógico, estruturante do real, estruturado no real). Essas dificuldades não diziam tanto respeito à identificação em si dos argumentos no texto, mas na integração dos diversos argumentos para a leitura geral da argumentatividade/discursividade geral do texto.

que reconhece possíveis objeções ou contra-argumentos, demonstrando a robustez da argumentação.

Figura 1 – Modelo de Argumentação de Stephen Toulmin



A figura ilustra as inter-relações entre os componentes que configuram o núcleo de uma argumentação, evidenciando o modelo em ação.

A relevância do modelo de Toulmin (2008) para os estudos argumentativos reside em sua capacidade de captar a complexidade e a flexibilidade dos argumentos. Sua aplicabilidade em análises textuais e discursivas confere ao modelo ampla aceitação, sendo considerado uma ferramenta valiosa para o exame da qualidade e estrutura dos argumentos produzidos em diferentes esferas comunicativas.

No segundo capítulo de *Introdução às teorias da argumentação* (2023), intitulado “O raciocínio argumentativo entre o lógico e o dialético: o modelo de Stephen Toulmin”, Gonçalves-Segundo aprofunda a análise desse modelo, destacando sua posição intermediária entre a lógica e a dialética. O autor demonstra como Toulmin rompe com a concepção tra-

dicional da argumentação como mera sequência de proposições formais, ao valorizá-la como uma prática situada e comunicativa.

Gonçalves-Segundo (2023) enfatiza que, ao abandonar a rigidez dos esquemas dedutivos clássicos, o modelo toulminiano passa a ser mais atento ao contexto e à prática concreta da argumentação, reconhecendo que os argumentos variam conforme o campo discursivo, o gênero textual e os objetivos comunicativos. Por isso, esse modelo é especialmente útil para analisar a argumentação acadêmica, onde as afirmações são sustentadas por diferentes tipos de dados, garantias e respaldos, conforme a disciplina e a situação.

Outro aspecto fundamental destacado pelo autor é a importância da **Refutação** e do **Qualificador** no esquema toulminiano. Esses elementos evidenciam que argumentar não é apenas defender uma ideia, mas também considerar possíveis objeções e reconhecer as limitações e incertezas inerentes ao raciocínio. Por esse motivo, o modelo de Toulmin (1958) revela-se particularmente adequado ao ensino da escrita acadêmica, uma vez que incentiva a construção de argumentos mais robustos, críticos e conscientes de sua natureza provisória.

Em nota de rodapé, Gonçalves-Segundo (2023, p.55, nota 5) explica que essa visão prática e contextualizada da argumentação dialoga com a proposta de Charles A. Wenzel (1990), que distingue três perspectivas complementares sobre a argumentação: como produto, como processo e como procedimento. Para Wenzel (1990), a argumentação não pode ser reduzida apenas à sua estrutura lógica (produto); é também uma atividade interativa (processo) e uma prática regulada por normas e convenções (procedimentos). Essa abordagem plural é essencial para o ensino da argumentação acadêmica, pois permite articular a análise da estrutura dos textos com a compreensão das interações sociais e das regras que orientam a prática argumentativa em diferentes contextos.

Inspirado no modelo de Stephen Toulmin, no artigo *Afinal, o que é um argumento?* (2024), Paulo Roberto Gonçalves-Segundo propõe uma concepção integrada da argumentação, porém reduzida em três pólos fun-

damentais da argumentação: **Lógico-Inferencial** - é o raciocínio baseado na lógica que conecta premissas a uma conclusão de forma coerente, **Retórico** - usa dados e informações reais como forma de convencer o leitor, apelando para a emoção e a urgência da situação, e **Dialético** - trata da argumentação como diálogo ou negociação de ideias, é o polo do debate entre diferentes pontos de vista.

Uma das contribuições centrais de Gonçalves Segundo é a ideia de que o modelo de Toulmin não deve se limitar à estruturação de argumentos bem-formados, mas deve também levar em conta o papel do dissenso na argumentação. Ele sugere que, ao analisar discursos reais, é fundamental considerar como os interlocutores lidam com a discordância, os contra-argumentos e os conflitos de interpretação.

Gonçalves-Segundo (2024) também faz uma crítica à aplicação tradicional do modelo de Toulmin, que muitas vezes é utilizada de forma rígida e normativa. Ele defende uma abordagem mais flexível, que leve em conta as nuances do discurso real e a complexidade das interações comunicativas.

A proposta de Gonçalves-Segundo (2024) não se limita a aplicar o modelo de Toulmin de maneira convencional, mas busca expandi-lo para um contexto mais amplo, incorporando dimensões discursivas, interacionais e ideológicas. Sua releitura do modelo contribui para uma compreensão mais profunda da argumentação em contextos reais, oferecendo novas ferramentas para a análise da linguagem e do discurso.

Gonçalves-Segundo (2024) argumenta que o modelo de Toulmin, originalmente pensado para avaliar a solidez lógica dos argumentos, pode ser expandido para incluir aspectos pragmáticos e discursivos. Em vez de apenas examinar a validade interna do argumento, ele propõe um enfoque mais dinâmico, considerando o papel da argumentação em interações sociais, debates políticos, discursos midiáticos e outras formas de comunicação.

Outra inovação proposta pelo autor é o uso do modelo de Toulmin para entender melhor as estratégias persuasivas utilizadas em discursos

políticos, jornalísticos e publicitários. Ele argumenta que a análise dos componentes argumentativos pode revelar como diferentes atores discursivos constroem credibilidade, manipulam informações e influenciam audiências.

Por fim, o autor argumenta que o modelo de Toulmin, originalmente concebido para avaliar a solidez lógica dos argumentos, pode e deve ser expandido para abarcar aspectos pragmáticos e discursivos. Em vez de apenas examinar a validade interna dos argumentos, propõe-se um enfoque mais dinâmico, que considere o papel da argumentação nas interações sociais, nos debates políticos, nos discursos midiáticos e em outras formas de comunicação pública.

Essa ampliação também permite entender melhor as estratégias persuasivas utilizadas em discursos políticos, jornalísticos e publicitários. Gonçalves-Segundo destaca que a análise dos componentes argumentativos pode revelar como diferentes atores constroem credibilidade, manipulam informações e influenciam audiências.

Dessa forma, ao integrar as contribuições do modelo de Toulmin (2008), na releitura contemporânea de Gonçalves-Segundo (2023; 2024), com a tipologia proposta por Wenzel (1990), este estudo busca oferecer uma base teórica consistente para compreender e ensinar a argumentação acadêmica, valorizando tanto sua dimensão lógica quanto sua dimensão comunicativa e normativa-retórica.

METODOLOGIA

O estudo da argumentação com base no modelo de Toulmin foi aplicado em duas (2) turmas noturnas da Disciplina de Produção de Textos do curso de Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nos semestres 2024/2 e 2025/1. A disciplina conta com a carga horária de 60h/aula. Cada turma tem uma média de 40 alunos, tendo um número semelhante de homens e mulheres. Muitos dos estudantes estão cursando sua primeira graduação, mas alguns rea-

lizam uma segunda graduação (em torno de 5 a 10%). Entendemos que esse percentual se deve ao fato da alta empregabilidade do Contador na sociedade brasileira. As aulas foram realizadas nas sextas-feiras à noite, com uma carga horária de 50% a distância. No anexo, os Planos de Ensino podem ser consultados. A atividade em análise argumentativa de artigos acadêmicos corresponde ao módulo central da Disciplina, sendo desenvolvido na metade do Curso e tendo alta valorização na avaliação final dos alunos. O tempo destinado para o estudo da argumentação nas turmas foi semelhante: em torno de quatro (4) aulas, perfazendo uma média de 16h/aula. As duas turmas em análise contaram com acompanhamento da mesma monitora, que também teve função de pesquisadora, a discente Bianca Mueller.

No semestre de 2024/I, foi apresentado o modelo de Toulmin de três pólos através de aula expositiva a partir do artigo “Afiml, o que é um argumento?” do professor Paulo Gonçalves-Segundo². Nas semanas seguintes, os alunos se organizaram para a elaboração do trabalho que consistia na análise comparativa de três artigos de livre escolha temática, desde que o tema tocasse diretamente o curso de Ciências Contábeis. Após a leitura e o debate dos artigos, os alunos deveriam resumir, analisar e comparar os artigos, apresentando uma conclusão justificada dizendo qual dos artigos seria o mais bem argumentado, com base na bibliografia prévia.

No semestre 2025/I, a dinâmica das aulas e os materiais apresentados foi semelhante, porém, a monitora refez alguns materiais didáticos distribuídos aos alunos bem como indicamos a obra *Os usos dos argumentos* de S. Toulmin como leitura complementar.

O *corpus* de análise deste artigo será composto dos trabalhos finais dos estudantes. O trabalho final foi realizado nas duas turmas por meio de trabalhos em grupos (trios), pois acreditamos que o diálogo entre pares favorece o exercício da argumentação e valoriza o pólo dialético da pro-

2. Publicado em *Linha D'Água*: São Paulo, v. 37, n. 01, p.197-227, jan.-mar. 2024. Link do artigo: <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/221360/203279>

posta de Toulmin. A análise será composta da avaliação quantitativa dos trabalhos que atingiram os critérios de avaliação. Procuraremos observar critérios diferenciadores destes trabalhos, conforme explicamos abaixo.

Entendemos como *discursividade* a capacidade de expressão escrita de argumentos, justificativas e análises dos alunos, sendo esta capacidade notadamente associada à capacidade metalinguística dos estudantes de olhar para a materialidade linguística - o texto acadêmico - e conseguir de forma hábil ler, destacar, demarcar, analisar, inferir, categorizar, comparar, concluir e sintetizar o conhecimento argumentativo dos textos em análise.

ANÁLISES

Nesta seção, faremos, inicialmente, uma avaliação quantitativa do desempenho das duas turmas em análise. Para a primeira turma, obtivemos 11 trabalhos em grupo; para a segunda, 9 trabalhos. Todos esses trabalhos estão depositados no Repositório Institucional (Moodle) das respectivas turmas. Como a porcentagem de trabalhos com notas mais altas foi parecido nas duas turmas, apresentaremos, em seguida uma análise mais específica de quatro trabalhos que obtiveram conceito A, dois para a turma de 2025/1 e dois para a turma 2025/2.

Para a análise quantitativa, selecionamos três (3) critérios principais. O primeiro, a que denominamos *discursividade*, diz respeito à capacidade metalinguística dos grupos de não apenas ‘responder’ às questões propostas, mas também de utilizar com propriedade o vocabulário teórico sobre argumentação estudado em aula, trazendo reflexões sobre teoricamente informadas sobre suas decisões de análise. Classificaremos tal critério em apenas dois níveis: alta discursividade, média e baixa discursividade, por entendermos que essa capacidade extrapola a necessidade de um estudante de graduação de primeiro semestre de um curso que não é voltado para as ‘letras’. No entanto, é sempre interessante, para fins de avaliação e replanejamento de atividades, compreender o

nível metalinguístico expresso pelos alunos. O segundo, a que denominamos *totalização* ou *integralização* corresponde ao nível de completude da tarefa expresso pelos estudantes. Trata-se de critério de ordem procedimental-pedagógica, fundamental para qualquer atividade avaliativa. Classificamos tal critério também em três níveis: alta ou total completude, média completude e baixa. O terceiro, a que denominamos de *decidibilidade*, diz respeito à capacidade dos alunos de expressar de forma argumentada e clara suas respostas, trazendo de forma explícita os elementos em jogo para a decisão. Para esse critério, também estabelecemos três níveis: alta decidibilidade, média e baixa decidibilidade.

Os resultados para a turma de 2024/2, que entregou um total de 11 trabalhos, são os seguintes.

Gráfico 1 – Distribuição dos resultados da turma 2024/2.

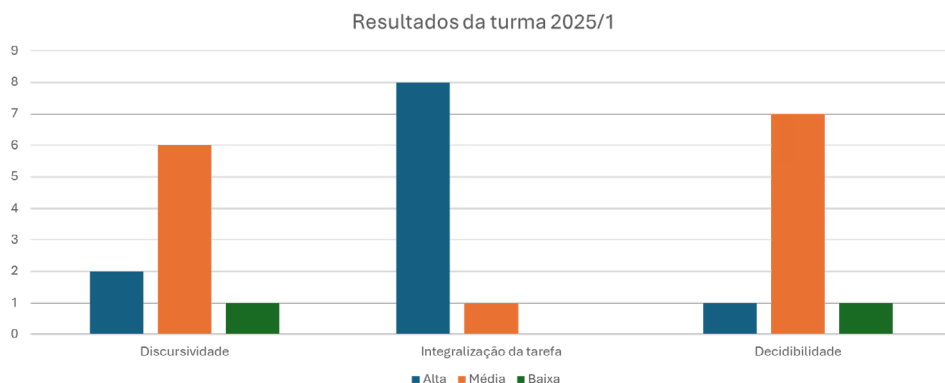


Fonte: Elaborado pelas autoras

Observa-se um bom nível de integralização da tarefa, com destaque para a completude alta. A discursividade variou entre média e alta, indicando apropriação inicial do vocabulário teórico. Já a decidibilidade concentrou-se no nível médio, sugerindo desafios na explicitação argumentativa das escolhas.

Os resultados para a turma de 2025/1, que entregou um total de 9 trabalhos, são os seguintes.

Gráfico 2 – Distribuição dos resultados da turma 2025/1



Fonte: Elaborado pelas autoras

A integralização da tarefa manteve-se majoritariamente alta, sinalizando boa completude. A discursividade concentrou-se no nível médio, com poucos casos de alta elaboração metalinguística. A decidibilidade, mais uma vez, apresentou predominância média, indicando recorrente dificuldade na explicitação clara das escolhas argumentativas.

De maneira geral, é possível constatar que a *decidibilidade* e a *discursividade*, características intrínsecas à argumentação, podem ser ainda melhores desenvolvidas nas turmas. Apesar do sucesso da aplicação do modelo de Toulmin em sala de aula, é possível verificar que os estudantes universitários necessitam de mais atividades de desenvolvimento e explicitação de argumentos e não somente de identificação e de crítica de argumentos. A *formulação* de argumentos persiste, assim, como uma necessidade pedagógica nas realidades educacionais estudadas.

Feita a avaliação quantitativa das turmas, é o momento de fazer uma análise mais detida de quatro trabalhos. Apresentamos o enunciado da tarefa para, em seguida, apresentar os trechos dos trabalhos com conceito A. Assim como na análise quantitativa, procuraremos demonstrar que os critérios de discursividade, integralização da tarefa e decidibilidade estão presentes nestes trabalhos de forma bastante satisfatória.

Enunciado da tarefa

Atividade em grupo (trios)

Análise da argumentação de três artigos (livre escolha do tema da área de Contabilidade) Questões norteadoras:

1. Faça um resumo de cada um dos 3 artigos;
2. Observe se há continuidade ou descontinuidade entre revisão teórica e resultados. De que forma isso acontece?
3. Explique o mecanismo dos três polos (inferencial-lógico, retórico e dialético) em cada um dos artigos, notadamente na continuidade entre revisão e resultados.
4. Compare os três artigos e responda: Qual dos três artigos, afinal, é melhor argumentado? Além dos slides, utilize a leitura complementar (artigo de Paulo Roberto Segundo) (Moodle, postado em 09/05/2025)

Apresentamos a seguir trechos de cada um dos quatro trabalhos em análise. Considerando que, em geral, os alunos apresentaram seus trabalhos em forma de relatório ou de slides, selecionaremos trechos que demonstrem claramente a resposta às quatro questões e assim, já satisfaçam a condição da *integralidade da tarefa*. Os critérios da *discursividade* e da *decidibilidade* serão observados conjuntamente, a partir da progressão paulatina entre as questões 2, 3 e 4. Por questões de espaço deste artigo, os artigos selecionados foram aqueles que conseguiram sintetizar de forma mais evidente a análise na seção de Conclusão do Trabalho. Para fins de análise, daremos um nome fictício para cada grupo.

Grupo 1

Após a análise dos três artigos, chegamos à conclusão que o artigo “Trabalhadores de plataformas digitais: mundialização, superexploração e luta de classes”, classificado como Teórico-Analítico, foi o melhor estruturado. Embora sua estrutura de argumentação tenha tendido ao polo inferencial, destaca-se uma redação coesa, profunda e realista, sedimentada na argumentação estruturada no real. Foi

possível identificar a combinação das teorias marxistas e relatos reais da classe trabalhadora explorada pelo sistema capitalista, dando respaldo a teoria questionada. Ainda, foi o artigo que de forma direta, conseguiu exemplificar da melhor maneira os três gêneros da argumentação.

(trabalho 2024/2, grupo dos ‘Cristianos’)

No grupo dos Cristianos, percebe-se a evocação da comparação explícita entre os três artigos bem como a argumentação centrada no recurso aos três pólos. Percebemos assim média completude da tarefa (não percebemos a resposta sobre a continuidade entre teoria e resultados). Sobre a decidibilidade, percebemos que o grupo é bastante claro na sua escolha e apresenta argumentos teóricos (os três pólos) bem como argumentos concretos (o conteúdo do texto), logo há uma alta decidibilidade. Por fim, sobre a discursividade, observamos que o grupo fez uma explanação bastante clara, organizada e com diversos elementos trabalhados no semestre.

Grupo 2

QUAL O TEXTO MELHOR ARGUMENTADO? Analisando os três artigos, o mais bem argumentado, na nossa opinião, considerando os polos argumentativos (inferencial, retórico e dialético) e os tipos de argumentação (quase lógica, estruturante do real e que estrutura o real), é o artigo: “Identidade e futebol: um estudo sobre membros de uma torcida organizada”. Equilíbrio entre pólos: O artigo equilibra bem os três polos, com destaque para o dialético, ao mostrar visões opostas sobre as torcidas organizadas, como estigma e pertencimento. Uso da argumentação: Junta deduções lógicas sobre identidade, dados concretos e interpretações teóricas, criando uma análise completa e bem embasada. Impacto: A análise detalhada e a ligação entre teoria e prática tornam os argumentos mais fortes e convincentes.

(Trabalho 2024/2, Grupo dos Rafaéis)

O grupo dos Rafaéis também apresenta média completude, não revelando resposta mais clara da questão 2, isto é, a continuidade entre referencial teórico e resultados. Sobre a decidibilidade, apresenta excelente visão, ao demonstrar, pela via da relação entre os três pólos uma avaliação certa e bem calibrada (como se observa na frase “Junta deduções lógicas sobre identidade, dados concretos e interpretações teóricas, criando uma análise completa e bem embasada.”). Já quanto à discursividade, entendemos que o grupo atinge apenas um entendimento satisfatório, já que não retoma explicitamente os outros artigos e faz algumas frases bastante truncadas (“equilíbrio entre pólos”).

De forma geral, entendemos que, pela amostra destacada, a turma de 2024/2 revelou alta decidibilidade, média completude da tarefa e também média ou alta discursividade. De certa forma, a análise qualitativa não confirma a análise quantitativa da turma, onde se observou, no gráfico 1, alta completude da tarefa, média decidibilidade e média discursividade. No entanto, gostaríamos de dizer que este é o viés da análise quantitativa: não podemos esquecer que, ao avaliar um grupo, o professor-pesquisador, pode valorizar ‘positivamente’ a completude da tarefa. Se isto seria um problema de avaliação pedagógica, caberia discutir em outro trabalho. Além disso, na análise qualitativa escolhemos os ‘melhores’ trabalhos e, nesse caso, o aspecto da discursividade pode ganhar evidencialidade.

Nos dediquemos agora a analisar os dois grupos selecionados da turma 2025/1.

Grupo 3

Analisando os três artigos, o mais bem argumentado, na nossa opinião, considerando os polos argumentativos (inferencial, retórico e dialético) e os tipos de argumentação (quase lógica, estruturante do real e que estrutura o real), é o artigo: “Contabilidade Básica”. Equilíbrio entre polos: O Artigo 2, “Contabilidade Básica”, equilibra bem os polos inferencial e retórico. O inferencial-lógico é desenvolvido com conceitos, exemplos e exercícios que comprovam a

funcionalidade das afirmações. O retórico usa exemplos contextualizados, a autoridade do MEC e perguntas para credibilidade. O polo dialético, embora sutil, aborda a evolução da contabilidade. Uso da argumentação: O artigo liga a teoria à prática, introduzindo fundamentos contábeis e avançando para exemplos concretos e exercícios. Os exemplos são realistas, fortalecendo a conexão entre teoria e resultados práticos. Predomina a argumentação Estruturante do Real, organizando e detalhando os aspectos funcionais da contabilidade. Impacto: O artigo demonstra a estrutura do patrimônio e o registro de operações contábeis para informações financeiras precisas. Ele ressalta a contabilidade como uma ferramenta crucial para controle e tomada de decisões, afirmando que a falta dela é uma das principais causas de mortalidade de empresas.

(trabalho 2025/1, grupo das 'Luizas e Lauras')

A conclusão do trabalho do grupo das 'Luizas e Lauras' revela alta completude, marcada pelo uso extensivo e correto do vocabulário técnico sobre argumentação apresentado nas aulas. Apresenta média discursividade e média decidibilidade, visto que, tal como grupo dos Rafaéis, apresenta algumas frases truncadas e também não revela o argumento dos dois outros artigos selecionados, nem ao menos os evocando. Ainda sobre o aspecto da discursividade, faz uso de uma expressão pouco adequada ("mortalidade de empresas").

Grupo 4

QUAL O ARTIGO MELHOR ARGUMENTADO? O Artigo 2 parece ser o melhor argumentado no que toca aos critérios do modelo de Toulmin. Ele apresenta uma boa estrutura lógica e usa informações sustentada por dados de autores especializados e com grande relevância na área. Um dos principais pontos fortes do artigo está na forma como liga os dados com a alegação. De forma a facilitar a compreensão dos argumentos, ele faz um levantamento de

forma sistemática da literatura entre os anos 2000 a 2013 e classificados de uma forma mais crítica, o que nos mostra uma clara compreensão do tema. Outro diferencial importante é a presença de refutação e de um polo dialético bem definido. O texto reconhece que os benefícios da adoção das IFRS não são universais e que variáveis como enforcement e cultura contábil local influenciam seus resultados. Essa abertura ao contraditório torna o argumento mais equilibrado e demonstra maturidade na análise. Em comparação, o primeiro, embora relevante, ele se apoia muito em argumentos políticos e tem uma refutação mais genérica. Já o Artigo 3, que é o mais prático, não desenvolve contra-argumentos e se limita à exposição de vantagens, o que é compreensível, uma vez que se trata de um trabalho de Conclusão de curso, mas isso acaba por enfraquecer seu poder argumentativo.

(trabalho 2025/1, grupo dos ‘Felipes e Fernanda’)

Por fim, o grupo dos “Felipes e Fernanda” apresenta alta discursividade, uma vez que abarca diversos conteúdo da disciplina, aplicando-os devidamente e articulando-os de forma precisa e correta à análise dos artigos. Também apresenta alta completude da tarefa e alta decidibilidade, uma vez que evoca os outros artigos em seu texto bem como cobre a abrangência de termos técnicos e conteúdos trabalhadas em aula. É, assim, o melhor artigo da amostra total das duas turmas.

Ao comparar a análise quantitativa com a análise qualitativa, encontramos uma avaliação mais próxima entre as duas formas de abordagem metodológica. Na análise quantitativa da turma de 2025/1, conforme gráfico 2, encontramos alta completude da tarefa e médias decidibilidade e discursividade. Já na análise qualitativa, destacamos média ou alta decidibilidade, média ou alta discursividade e alta completude da tarefa. Talvez a turma de 2025/1, por ser menor, tenha tido um desempenho mais alinhado em relação à turma de 2024/2. Nesse momento, é sempre necessário lembrar que grupos de até 35 ou 40 alunos (ou até

menores) favorecem a aprendizagem da escrita, conforme fartamente relatado pelos professores de língua portuguesa.

CONCLUSÃO

Os resultados deste trabalho indicam que o modelo argumentativo de Stephen Toulmin (2008), associado às contribuições de Paulo Roberto Gonçalves-Segundo, oferece uma estrutura funcional e acessível para o ensino e a análise da argumentação acadêmica. A comparação com a proposta de Fiorin evidenciou que, embora o modelo deste último seja mais complexo e detalhado, a abordagem de Toulmin apresenta maior potencial didático, especialmente para estudantes em fase de formação inicial, por permitir uma visualização mais clara e prática dos elementos que compõem um argumento.

Refletindo sobre o alcance da teoria de Toulmin (2008) para o ensino, observa-se que seu modelo contribui significativamente para o desenvolvimento das competências argumentativas dos estudantes, tanto na produção quanto na análise de textos acadêmicos. Sua estrutura flexível permite a adaptação a diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento, favorecendo uma compreensão mais efetiva da argumentação como prática social e discursiva. Além disso, a sistematização proposta por Gonçalves-Segundo (2023; 2024) amplia ainda mais as possibilidades pedagógicas desse modelo, tornando-o um recurso valioso para o ensino da argumentação.

Gostaríamos ainda de retomar as análises realizadas das duas turmas. Embora o foco da análise tenha sido a aprendizagem de um conteúdo específico – argumentação – não pudemos deixar de perceber que esta aprendizagem depende de turmas menores e de um bom entrosamento entre os grupos, já que, como nos ensina a moderna teoria de Toulmin, muitas vezes, é o pólo dialético justamente aquele responsável pelo equilíbrio entre ‘diálogo’ e ‘conflito’ aquele em que é o aspecto

crucial para a diferença entre uma argumentação apenas mediana e uma argumentação excelente.

Por fim, destaca-se como possibilidade para novas pesquisas a inclusão da análise do exercício oral da argumentação, uma vez que a oralidade favorece a avaliação mais completa das competências argumentativas dos estudantes. Considera-se, também, que a aprendizagem da argumentação ocorre, inicialmente, na prática oral, antecedendo e influenciando o desenvolvimento da argumentação escrita. Assim, explorar a dimensão oral pode não apenas aprimorar as estratégias pedagógicas, mas também contribuir para uma formação mais ampla e integrada das habilidades argumentativas no contexto acadêmico.

REFERÊNCIAS

FIORIN, José. Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo. Roberto. O raciocínio argumentativo entre o lógico e o dialético. IN: PIRIS, E. GRÁCIO, R. (orgs.) **Introdução às teorias da argumentação**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2023, p. 51-88.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Afinal, o que é um argumento? *Linha D'Água*: São Paulo, v. 37, n. 01, p. 197-22, jan.-mar. 2024. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/221360/203279>. Acesso em 25/05/2025.

TOULMIN, Stephen. **The Uses of Argument**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

WENZEL, John. Three perspectives on argument. IN: TRAPP, R. SCHETZ, J. (org.). **Perspectives on argumentation**: essays in honour of Wayne Brockriede. Prospect Heights: Waveland Press, 1990, p. 9-16.

ESTÁGIO PEDAGÓGICO VOLUNTÁRIO NO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Micheli Rosa

Cindy Mery Gavioli-Prestes

INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta um relato de experiência desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico voluntário (EPV), na Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro), realizado na disciplina de Língua Portuguesa III, dedicado ao conteúdo da Sintaxe, na graduação do curso de Letras Português e Literatura de Língua Portuguesa.

O ensino de conteúdos relacionados à gramática, em especial a normativa, estão relacionados com a grade curricular de cada curso de Letras em cada instituição de ensino superior no Brasil. No curso de Letras em que houve estágio pedagógico, observamos que os conteúdos relacionados às unidades que compõem a gramática se diluem em disciplinas como: 1) Fonética e Fonologia (Língua Portuguesa II), 2) Morfologia (Língua Portuguesa I) e 3) Sintaxe (Língua Portuguesa III). Há ainda outras disciplinas que abordam aspectos gramaticais como, Laboratório de Leitura e produção textual.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo principal relatar a experiência didático-pedagógica desenvolvida no EPV na disciplina de graduação. Já os objetivos específicos são: a) o que é o programa EPV, b) a importância do EPV na formação continuada e c) as potencialidades pedagógicas no processo de estágio.

O trabalho respalda-se na abordagem qualitativa, relatos de experiências para desenvolver a reflexão sobre a importância do EPV na formação continuada e o uso da ludicidade no ensino de Língua Portuguesa. Autores como Possenti (1996) e Travaglia (2009) corroboram nas

discussões sobre o ensino de gramática e sobre estágio utilizamos os estudos de Bianchi (2009) e Pimenta e Lima (2004).

Por fim, este trabalho se justifica por dois motivos: 1) poucos trabalhos sobre o tema e 2) ampliar os debates sobre o Estágio. No primeiro, observamos que existem poucos trabalhos científicos sobre o estágio realizado por discentes egresso em disciplinas da graduação. Já o segundo, buscamos demonstrar a importância na formação continuada para futuros profissionais da educação superior.

PROGRAMA DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO VOLUNTÁRIO NO ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DOCENTE

Essa seção inicia-se, primeiramente, com a distinção entre o Estágio para a Docência I e II (obrigatório) e o Estágio Pedagógico Voluntário (EPV). A comparação visa destacar como são distintas as práticas de estágio. Ademais, como a prática docente em EPV, por meio de diálogos e reflexões, em uma disciplina relacionada a gramática pode corroborar com os discentes que estão desenvolvendo estágio obrigatório.

Desse modo, o primeiro é uma disciplina e uma prática obrigatória nas grades curriculares das licenciaturas. Consideramos estágio curricular supervisionado obrigatório “as atividades desenvolvidas em sala de aula na Universidade, bem como atividades em campo de estágio em escolas de Educação Básica” (PPC, 2020, p. 99). No quadro (1), apresentamos a ementa das disciplinas relacionada ao estágio obrigatório:

Quadro (1): Ementas da disciplina de Estágio obrigatório

Estágio para a Docência I	Estágio para a Docência II
Estágio supervisionado em escolas da rede pública do ensino fundamental. O processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e das literaturas de língua portuguesa. Análise das políticas de ensino em uma perspectiva teórico-prática. Abordagens do ensino e suas implicações no processo educativo. História e cultura afro-brasileira e africana e as relações Étnico-raciais. Educação em direitos humanos. Educação em direitos Humanos. Educação em ambiental. Diversidade de gênero, políticas públicas e gestão da educação, diversidade de gênero e faixa geracional (PPC, 2020, p. 30)	Estágio supervisionado em escolas da rede pública do ensino médio. O processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa e das literaturas de língua portuguesa. Análise das políticas de ensino em uma perspectiva da práxis. Abordagens do ensino e suas implicações no processo educativo. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as relações Étnico Raciais. Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos. Educação em Ambiental. Diversidade de gênero, políticas públicas e gestão da educação, diversidade de gênero e faixa geracional. (PPC, 2020, p. 30)

Fonte: Projeto Pedagógico Curricular de Letras Português, Unicentro, 2020.

Na primeira disciplina dedicada ao estágio supervisionado, notamos que é direcionado ao ensino fundamental II (6º ano ao 9º ano) e na segunda é voltado para o Ensino Médio. A prática pedagógica no fundamental e no médio perpassam o mesmo foco em elementos como Língua portuguesa e Literatura, questões relacionadas ao Direito e a diversidade, entre outros pontos. A diferença entre ambas é sutil: Estágio I “Análise das políticas de ensino em uma perspectiva *teórico-prática*” e no Estágio II “Análise das políticas de ensino em uma perspectiva da *práxis*”.

Em termos gerais, podemos exemplificar que ao colocar “teoria e prática”, no primeiro estágio, espera-se mais uma articulação entre a teoria estudada ao longo do curso e a observação na escola, então estágio I possibilita esse primeiro contato e experiência. No segundo estágio, volta-se para a “práxis”, ou seja, desenvolver uma reflexão mais crítica e aprofundada da prática docente.

Já o EPV é um programa voltado a formação continuada de graduados em nível superior e ocorre de forma voluntária por meio de editais.

A partir do regulamento do programa teceremos algumas considerações e, posteriormente, reflexões sobre a sua importância no Ensino Superior e na formação dos graduados.

O Programa EPV caracteriza-se pelo desenvolvimento de ações didático-pedagógicas em disciplinas regularmente ofertadas em cursos de graduação da Unicentro. No regulamento, encontramos os objetivos do programa que são:

I – implementar o processo de formação continuada dos graduados em nível superior; II – oportunizar o desenvolvimento da atividade de ensino das matérias do currículo pleno dos cursos de graduação e sequenciais de formação específica da Universidade; III – cultivar interesse pelas atividades de estudo ligadas às linhas de pesquisa pertencentes aos grupos de pesquisa dos Departamentos Pedagógicos; IV – oportunizar ao estagiário ampliar seus conhecimentos com relação ao processo de ensino-aprendizagem; V – auxiliar na formação de docentes para o ensino superior.

O EPV oportuniza o egresso desenvolver práticas docentes no Ensino Superior, especificamente, em disciplinas do curso que se formou. A partir do trecho acima, notamos elementos que corroboram para a formação continuada dos graduados. Infelizmente, ao longo dos anos observamos que pouquíssimos alunos e alunas se inscrevem para participar. Desse modo, ao publicizar as experiências, buscamos também demonstrar a relevância de realizar o EPV para a formação do egresso.

Nesta perspectiva, o regulamento também traz as competências do estagiário ou estagiária e sua contribuição para a formação docente no ensino superior, no art. 6º:

I – participar das atividades didático-pedagógicas no âmbito da disciplina na qual executa o estágio pedagógico voluntário; II – elaborar e executar, em conjunto com o Professor Orientador, o Plano de Atividades, obedecendo

à seriação da disciplina; III – elaborar o Relatório Final de Atividades e entregar ao Professor Orientador; IV – desenvolver demais atividades pertinentes; Parágrafo único. É expressamente proibido ao Estagiário: I – assumir aulas em substituição ao Professor Orientador; II – aplicar instrumento de avaliação da aprendizagem; e III – assumir obrigações exclusivas de professores e/ou funcionários da Instituição

Dentre as competências previstas, notamos a participação nas atividades didáticas pedagógicas da disciplina, a elaboração e execução do Plano de atividades em conjunto com o professor orientador e a produção do relatório final. Essas práticas sinalizam que o estágio não se restringe à observação passiva, pelo contrário pressupõe uma participação ativa em todo o processo. Isso porque diferente da monitoria, direcionada a graduandos em formação, o EPV é apenas para candidatos formados. Dessa maneira, as ações são muito mais voltadas a execução envolvendo desde o planejamento em conjunto com orientador até a ministração de aulas.

O regulamento prevê a delimitação das tarefas exercidas pelo (a) estagiário (a) como, por exemplo, é proibido assumir aulas em substituição ao Professor Orientador, aplicar avaliação ou assumir obrigações exclusivas de docentes. Tais pontuações visam garantir que se preserve a responsabilidade pedagógica do docente titular, bem como asseguere o caráter de orientação e supervisão.

A perspectiva é em torno da formação docente, por isso, os dispositivos no regulamento contribuem para que ocorra o desenvolvimento de competências. Ao participar ativamente do planejamento e da execução das atividades não significa assumir integralmente a condução da disciplina – em termos gerais – seria uma etapa intermediária entre a formação acadêmica adquirida e o exercício da docência.

Já o Relatório Final de atividades contribui para desenvolver a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Nesse documento, o estagiário registra as ações realizadas ao longo do estágio como, por exemplo, o

planejamento das aulas, as contribuições na disciplina, possíveis dificuldades enfrentadas e aprendizagens que adquiriu.

Desse modo, o EPV no ensino superior configura-se como um espaço estruturado de aprendizagem profissional, no qual teoria, prática e reflexão se articulam ao longo de todo processo. Ao participar de uma disciplina anteriormente cursada, o estagiário passa a experienciá-la sob um novo olhar, deslocando-se da posição de discente para a de sujeito em formação docente de ensino superior, o que possibilita a ressignificação dos saberes construídos.

Outro ponto relevante ao participar do EPV é a retomada de referenciais teóricos e metodológicos. Esse ponto contribui para o aprofundamento dos estudos formativos, uma vez que tais conhecimentos deixam de ser apenas objeto de aprendizagem e passam a ser mobilizados na prática pedagógica, agora no contexto do ensino superior.

Bianchi (2009) comenta sobre o estágio supervisionado como um aprendizado e desenvolvimento dos conhecimentos que trazem benefícios diversos, esse ponto direcionamos também para o EPV:

[...] para a aprendizagem, para a melhoria do ensino e para o estagiário, no que diz respeito a sua formação, certamente trará resultados positivos. Estes se tornam ainda mais importantes quando se tem consciência de que as maiores beneficiadas serão a sociedade, em especial a comunidade a que se destinamos profissionais egressos da universidade (Bianchi, 2009, p. 7-8).

Os benefícios apresentados pelo autor (2009) podem ser observados no EPV. No entanto, nos últimos anos, na Universidade Estadual do Centro-Oeste, as autoras, uma na condição de estagiária e a outra como professora orientadora, evidenciaram por meio das seleções do programa de EPV no curso de Letras, o número reduzido ou inexistente de inscritos nos editais.

A partir dessa constatação empírica, elaboramos algumas hipóteses para compreender esse cenário. Consideramos que os(as) graduados(as) podem: a) estar atuando em outra instituição ou empresa; b) não ter conhecimento sobre o programa; ou c) estar cursando a pós-graduação. De modo geral, o fator tempo também se apresenta como um elemento relevante, podendo justificar o baixo número de inscrições. Assim, a percepção dessa “falta” não se baseia em dados quantitativos, mas na experiência vivenciada durante o estágio, especialmente pela ausência de concorrentes nos processos seletivos.

Por fim, EPV oportunizou a integração entre teoria e prática, mas, sobretudo, a reflexão sobre as práticas de ensino. Dessa forma, não se trata apenas do ensino de sintaxe no curso de letras, no ensino superior, mas de compreender como esse ensino pode corroborar para a formação dos graduandos e, conseqüentemente, auxiliá-los em sua atuação em sala de aula. Assim, os desafios ultrapassam aqueles geralmente colocados no estágio obrigatório, pois estamos tratando a respeito da formação de futuros professores da educação básica. Neste sentido, transferimos a explanação de Gabriel, Pereira e Jesuz (2018, p. 231) para o EPV: “o estágio propicia o contato entre teoria e prática e viabiliza o encontro do professor em formação inicial com os problemas reais [do ensino superior]”.

METODOLOGIA

Este artigo pauta-se em um estudo descritivo, qualitativo, de relato de experiência de uma prática docente advinda da EPV, na disciplina de Linguística III, no curso de Letras Português e Literatura de Língua Portuguesa, na Universidade Estadual do Centro Oeste.

Consideramos *Relatos de Experiência* como “expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas, é reconhecida a importância de discussão sobre o conhecimento” (Mussi, Flores e Almeida, ano, p. 63). Desse modo, tais experiências nas ciências humanas e sociais constituem como uma impor-

tante contribuição para a construção do saber e, principalmente, das práticas que envolvem a Educação. Esse último porque revela a experiência adquirida do pesquisador/aluno (a), ministrante ou professor (a) e, conseqüentemente, corrobora para a reflexão da própria prática e, depois com a publicação, inspira a realiza-lo novamente com um novo olhar.

A materialização do artigo surgiu da ideia de publicizar a potencialidade do EPV na formação continuada dos (as) graduados (as). Diante disso, o relato de experiência constitui-se uma metodologia que contribui para o desenvolvimento de reflexões sobre o ensino de língua portuguesa e, conseqüentemente, a promoção de novos debates sobre o assunto.

Compreendemos que experiência é multifacetada e detém vários elementos sociais, psicológicos e materiais, buscou-se sistematizar e eleger o que abordar, no presente capítulo. Neste caso, compreendemos a dimensão e importância de publicizar práticas com abordagens diferentes das mencionadas em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Dessa maneira, pontuamos que o estágio ocorreu desde o início da disciplina possibilitando tanto aprender revendo os conteúdos quanto participar ativamente por meio de diálogos, na construção das provas, dos exercícios e da mediação do conhecimento.

Na disciplina, as participações ocorreram desde o princípio, principalmente, com questionamentos sobre a estrutura sintática, as nomeações impostas ou como pode ser ensinado. Essa maneira de participar era uma forma de demonstrar que é possível questionar a gramática e propor novas formas de ensinar.

O conteúdo planejado para ministrar foi orações coordenadas abordando o conceito. Na sequência, sobre orações coordenadas assindéticas com exemplos para a reflexão e, depois, trabalhou-se as orações coordenadas sindéticas, apresentando os diferentes tipos de conjunções coordenativas e seus respectivos valores semânticos. As atividades foram desenvolvidas por meio de explicação teórica, exemplos contextualizados e questionamentos aos alunos, estimulando a participação e o raciocínio

crítico. Como atividade de encerramento do conteúdo, foi aplicado um jogo didático adaptado do UNO, de autoria de Vivian Pimenta, relacionando as cartas às classificações das orações coordenadas. A partir desse jogo, na seção a seguir, abordaremos sobre a ludicidade no ensino de língua portuguesa.

ORAÇÕES COORDENADAS E O JOGO UNO: NOVAS FORMAS DE ENSINAR

É importante refletir a concepção de estágio, pois tendemos a acreditar que o estágio é apenas a “Prática” da “teoria”. Segundo Pimenta e Lima (2004, p.45) a finalidade do estágio “é propiciar ao aluno uma aproximação a realidade na qual atuará”. Nesse sentido, o programa de estágio da Unicentro propicia a formação docente em nível superior, preparando profissionais que, por sua vez, formarão outros para atuarem na Educação. Então, ao planejar a aula, tanto as experiências pessoais quanto as acadêmicas e sociais corroboraram para o desenvolvimento de reflexões críticas acerca do ensino de Língua Portuguesa no ensino superior e também na educação básica, especialmente porque a turma do terceiro ano estava cursando a disciplina de estágio obrigatório.

Desse modo, ao elaborar o plano de aula, surgiram algumas questões: como ensinar sintaxe? Como abordar o ensino das orações dentro desse conteúdo? Diante dessas inquietações e em diálogo com a professora orientadora, propusemos trabalhar com as orações coordenadas assindéticas e sindéticas, além de apresentar um jogo para a turma. Assim, a partir do conhecimento adquirido ao longo do ano na disciplina de Linguística II e da aula ministrada sobre orações coordenadas, levamos o jogo Uno de orações coordenadas como atividade final, de caráter lúdico. O objetivo dessa proposta foi promover a reflexão sobre a possibilidade de utilizar o jogo Uno como recurso didático tanto no Estágio Supervisionado (obrigatório) quanto, futuramente, em turmas da educação básica.

Para além da historiografia sobre as diversas gramáticas e abordagens de ensino, lançamos nosso olhar para o uso da gramática normativa

por meio do lúdico. Isso se deve ao fato que a gramática normativa permeia o ensino de Língua Portuguesa e, principalmente, constitui-se como um direito do aluno e aluna aprender o dialeto padrão. Considerando esse processo formativo, por que não torná-lo também mais dinâmico e significativo por meio de abordagens lúdicas?

Possenti (1996) argumenta que a escola tem como um de seus objetivos ensinar o dialeto padrão e que retirá-lo torna-se um equívoco político e pedagógico. Segundo o autor, aprender ou não, bem como usar ou não o dialeto padrão, está mais relacionado aos valores dominantes e às estratégias escolares, que precisam ser discutidas. Para Possenti (1996), afirmar que é difícil aprender o padrão é, antes de tudo, uma forma de preconceito, pois desconsidera tanto a capacidade do falante de aprender quanto a própria complexidade da língua.

O autor (1996) comenta duas teses que circulam: político-social e a cognitiva. A tese de natureza político-social afirma que é uma violência/injustiça impor as classes menos favorecidas valores do grupo dominante. Por outro lado, Possenti (1996, p.18) rebate explicitando que é um equívoco “não perceber que os menos favorecidos socialmente só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e escrever. Desde que se aceite que a mesma língua possa servir a mais de uma ideologia, a mais de uma função, o que parece hoje evidente”.

O segundo equívoco de natureza cognitiva menciona que cada falante ou grupo de falantes só pode aprender um dialeto. No caso dos grupos populares, foco desse discurso, eles só falam formas populares e o que dificultaria o entendimento das formas empregadas pelos grupos dominantes. Compreendemos que qualquer pessoa aprende outras formas de falar, desde que esteja inserida no meio. Então, não há motivos para não ensinar o dialeto padrão na escola. O que Possenti (1996, p.63), argumenta é que não deve ocorrer uma “a ênfase à prescrição, tal qual é praticada pelas gramáticas escolares”.

A partir disso, compreendemos a importância de discutir e mobilizar reflexões com as turmas da rede básica acerca dos conteúdos de

gramática. Nesse sentido, salientamos que o foco deste capítulo é o relato de experiência; portanto, não pretendemos tecer considerações teóricas aprofundadas sobre o ensino de gramática em sala de aula e a metodologia lúdica. Apresentamos, assim, uma experiência de estágio que tem como propósito, em um primeiro momento, abordar a importância do EPV e, posteriormente, relatar a relevância de apresentar aos graduandos, em processo de formação, uma metodologia lúdica relacionada ao tema trabalhado.

Embora frequentemente associada à educação básica, a ludicidade também se configura como uma estratégia pedagógica pertinente ao ensino superior. Isso porque é importante que os docentes apresentem metodologias diferenciadas e lúdicas aos graduandos, de modo que possam conhecê-las e, posteriormente, aplicá-las tanto nos estágios obrigatórios quanto em sua futura prática docente. Nesse sentido, utilizamos o espaço do EPV para apresentar aos graduandos diferentes possibilidades de metodologias ativas.

Como pontua Borba (2007, p. 36) a respeito de brincadeiras:

[...] não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura. O brincar envolve múltiplas aprendizagens é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura. O brincar envolve múltiplas aprendizagens.

As atividades de ludicidade estão presentes na vida de crianças, jovens e adultos, então trazer para as práticas educacionais possibilita mobilizar conhecimentos prévios em conjunto com os novos, adquirido na escola. Na disciplina de Língua portuguesa no Ensino Básico, os conteúdos de gramática se fazem presente ao longo de toda a formação dos alunos e alunas, sendo assim por que não ensinar gramática normativa, consolidada nas práticas escolares, por meio do lúdico?

Diante disso, no EPV resolvemos abordar o lúdico como metodologia de ensino da sintaxe, para os futuros professores e professoras. Sendo assim, o plano de aula foi construído para abarcar o conteúdo de Orações Coordenadas quanto para apresentar o jogo sobre o assunto estudado.

O que são Orações coordenadas? A partir de Cegalla (2010, p.373) compreendemos que:

[...] está ligada a outra de mesma natureza sintática. No período composto por coordenação, as coordenadas são independentes (isto é, não funcionam como termos de outras) e se dizem: a) sindéticas, quando se prendem às outras pelas conjunções coordenativas; b) assindéticas, se estiverem apenas justapostas, sem conectivo, como as duas primeiras orações deste período.

A partir da conceituação de orações coordenadas realizamos uma pesquisa no Google por meio da palavra-chave “jogos e oração coordenada” e verificamos vários sites sobre o assunto. Dentre eles, “na sala da prof.” administrado pela professora pedagoga Vivian Pimenta. Nesse site há diversos jogos relacionado à disciplina de Língua Portuguesa e escolhemos o Jogo Uno Orações coordenada. Na figura (1 e 2), observamos a imagem do jogo e a descrição.

Figura (1): Uno Orações Coordenadas



Figura (2): Descrição do Jogo

Descrição

🎲 Uno para ajudar aquela turminha que não compreende as Orações Coordenadas.

Arquivo com 48 cartas, incluindo as cartas especiais.

🌈 Cada cor no nosso baralho tem um propósito especial:

- Uma cor dedicada ao tipo de oração;
- Outra para ilustrar o conceito;
- Uma terceira para exemplos práticos de orações;
- E, claro, uma cor exclusiva para exemplos de conectivos.

🔍 Explore as orações sindéticas e assindéticas de uma maneira nunca vista. Perfeito para estudantes, professores e qualquer um que queira aprimorar seu conhecimento em gramática de forma lúdica e interativa.

Ressaltamos que, para acessar o conteúdo completo, é necessário realizar o pagamento, pois é proibido a divulgação do conteúdo. Por esse motivo, apresentamos apenas a imagem disponibilizada na página do site.

Para usar o Uno Orações Coordenadas torna-se importante que professores e professoras compreendam, primeiramente, como se joga o Uno tradicional, para conseguir explicar adequadamente a operacionalização do jogo envolvendo a sintaxe para a turma. Isso se justifica pelo fato de que o *Uno Orações Coordenadas* tem como base a dinâmica do Uno tradicional.

Em sala de aula, as alunas participaram da atividade utilizando o jogo Uno de orações coordenadas. Durante a dinâmica, observamos que, com a mediação da professora orientadora, elas foram gradualmente compreendendo as regras do jogo e apropriando-se dos conhecimentos relacionados ao conteúdo trabalhado.

Compreendemos que o ensino de gramática nas escolas possui, como pontua Travaglia (2009, p.101) “uma abordagem primordialmente prescritiva, apegando-se as regras de gramática normativa, que, como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica”. Nesse cenário, precisamos compreender a importância do uso de jogos que contemplem a gramática normativa para usar em sala de aula. Afinal, por meio de atividade lúdicas e a mediação do professor ou professora é possível promover uma interação maior dentro de sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação no Estágio Pedagógico Voluntário, primeiramente, é uma ponte para egressos que desejam a carreira universitária, pois prepara-os para uma realidade em nível superior. Essa formação continuada propõe ações que requerem do estagiário ou estagiária constante reflexão e atuação em sala de aula e nos bastidores – planejando, revendo referências e organizando o conteúdo para dar aula.

Assim como estágio obrigatório curricular, o EPV possui desafios. Dentre eles, compreender que o aprendizado adquirido na licenciatura precisa ir além, haja vista que a prática docente é no ensino superior. Entretanto, esse desafio torna-se um aprendizado relevante para a formação. Afinal, toda a formação perpassa por uma análise crítica das próprias práticas no ambiente institucional de ensino ou em outros ambientes.

A experiência do estágio favoreceu o contato com metodologias ativas e lúdicas envolvendo a parte da sintaxe. Assim como a promoção de práticas envolvendo jogos para as graduandas.

REFERENCIAS

BIANCHI, Ana Cecília de Moraes; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. **Manual de orientação: estágio supervisionado**. 4. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. 2. ed. Brasília, 2007.

CEGALLA, Domingos Paschoal. Novíssima Gramática da Língua Portuguesa. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

GABRIEL, Fábio Antônio; PEREIRA, Ana Lúcia; JESUZ, Danilo Augusto Ferreira de. Estágio supervisionado nas licenciaturas: o estado do conhecimento com base nas dissertações e teses de instituições brasileiras. **Revista Pedagógica**, Chapecó, SC, v. 20, n. 45: set./dez. 2018.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis educacional**. v. 17, n. 48, p. 60-77, OUT./DEZ. | 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e Interação**. Uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

Projeto Pedagógico de Curso de graduação de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa e Letras Inglês e Literaturas de língua inglesa. Universidade Estadual do Centro Oeste, ano 2020. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/proen/wp-content/uploads/sites/41/2026/02/PPC-2020-versao-final-DELET-G.pdf>. Acesso em 28 de fevereiro de 2026.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Micheli Rosa - é formada em Letras Português e Literatura de Língua Portuguesa, especialista em Ensino de Língua Portuguesa (Uenp) e também em Leitura e Literatura conexões de Potência na Escola Básica (Unioeste). Doutoranda pela Universidade de Brasília (UnB) no programa de pós-graduação em Linguística. Integrante do grupo de Pesquisa em Linguística Forense (Unicentro), do Grupo de Pesquisa Gramáticas em perspectivas (Unicentro) e do Grupo de Pesquisa Grupo de pesquisa Abordagens Faircloughianas para os Estudos do Corpo/discurso Textualmente Orientados (AFECTO/Ceam-UnB).

Marieli Rosa - Formada em Letras Português e Literatura de Língua Portuguesa, especialista em Ensino de Língua Portuguesa (Uenp) e também em Leitura e Literatura conexões de Potência na Escola Básica (Unioeste). Doutoranda pela Universidade de São Paulo (USP) no programa de pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa Integrante do grupo de Pesquisa em Linguística Forense (Unicentro) e do Grupo de Pesquisa Gramáticas em perspectivas (Unicentro).

Cindy Mery Gavioli-Prestes - Mestre e Doutora em Letras, Especialista em Ensino de gramática, licenciada e bacharel em Letras Português-Inglês. É docente adjunta na Universidade Estadual do Centro-Oeste e líder do grupo de pesquisa Gramática(s) em Perspectiva.

CONSELHO EDITORIAL

Dr^a. Larissa de Cássia Antunes Ribeiro (Unicentro)

Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)

Dr^a. Silvana Oliveira (UEPG)

Dr. Anderson Pedro Laurindo (UTFPR)

Dr^a. Marly Catarina Soares (UEPG)

Dr^a. Naira de Almeida Nascimento (UTFPR)

Dr^a Letícia Fraga (UEPG)

Dr^a. Anna Stegh Camati (UNIANDRADE)

Dr. Evanir Pavloski (UEPG)

Dr^a. Eunice de Moraes (UEPG)

Dr^a. Joice Beatriz da Costa (UFFS)

Dr^a. Luana Teixeira Porto (URI)

Dr. César Augusto Queirós (UFAM)

Dr. Valdir Prigol (UFFS)

Dr^a. Clarisse Ismério (URCAMP)

Dr. Nei Alberto Salles Filho (UEPG)

Dr^a Ana Flávia Braun Vieira (UEPG)

Dr. Marcos Pereira dos Santos (UTFPR)

